



SIMONE MARTININGUI ONZI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICATIVAS EM
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

CAMINHOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA



DIALÉTICA
EDITORA

VISIT...

LANZAROTE
Caliente.COM



SIMONE MARTININGUI ONZI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICATIVAS EM
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

CAMINHOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA



DIALÉTICA
EDITORA

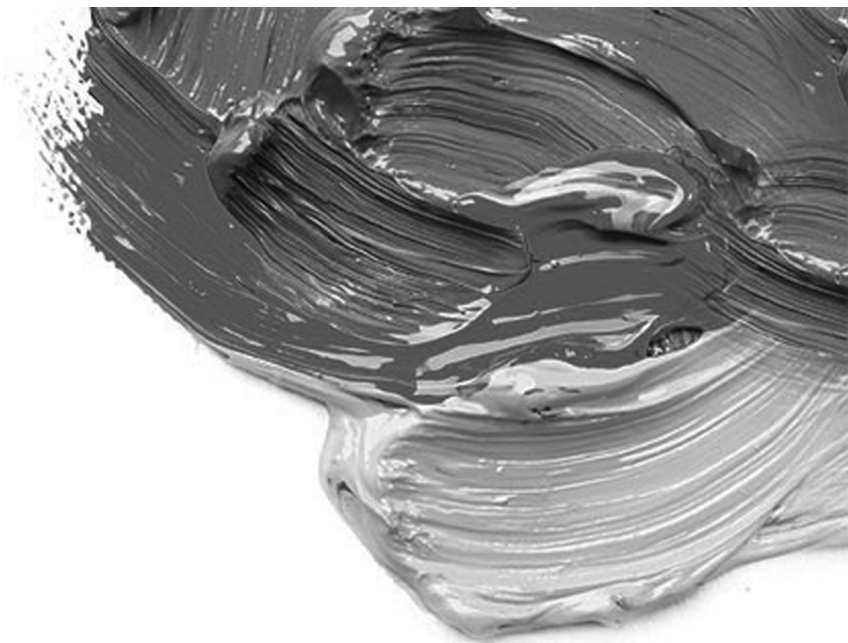
CONSELHO EDITORIAL



DIALÉTICA
EDITORA

Alexandre G. M. F. de Moraes Bahia
André Luís Vieira Elói
Antonino Manuel de Almeida Pereira
Antônio Miguel Simões Caceiro
Bruno Camilloto Arantes
Bruno de Almeida Oliveira
Bruno Valverde Chahaira
Catarina Raposo Dias Carneiro
Christiane Costa Assis
Cíntia Borges Ferreira Leal
Eduardo Siqueira Costa Neto
Elias Rocha Gonçalves
Evandro Marcelo dos Santos
Everaldo dos Santos Mendes
Fabiani Gai Frantz
Flávia Siqueira Cambraia
Frederico Menezes Breyner
Frederico Perini Muniz
Giuliano Carlo Rainatto
Helena Maria Ferreira
Izabel Rigo Portocarrero
Jamil Alexandre Ayach Anache
Jean George Farias do Nascimento
Jorge Douglas Price
José Carlos Trínca Zanetti
Jose Luiz Quadros de Magalhaes
Josiel de Alencar Guedes
Juvenio Borges Silva
Konradin Metze
Laura Dutra de Abreu
Leonardo Avelar Guimarães
Lidiane Mauricio dos Reis

Ligia Barroso Fabri
Livia Malacarne Pinheiro Rosalem
Luciana Molina Queiroz
Luiz Carlos de Souza Auricchio
Marcelo Campos Galuppo
Marcos André Moura Dias
Marcos Antonio Tedeschi
Marcos Pereira dos Santos
Marcos Vinício Chein Feres
Maria Walkiria de Faro C Guedes Cabral
Marilene Gomes Durães
Mateus de Moura Ferreira
Milena de Cássia Rocha
Mortimer N. S. Sellers
Nigela Rodrigues Carvalho
Paula Ferreira Franco
Pilar Coutinho
Rafael Alem Mello Ferreira
Rafael Vieira Figueiredo Sapucaia
Rayane Araújo
Regilson Maciel Borges
Régis Willyan da Silva Andrade
Renata Furtado de Barros
Renildo Rossi Junior
Rita de Cássia Padula Alves Vieira
Robson Jorge de Araújo
Rogério Luiz Nery da Silva
Romeu Paulo Martins Silva
Ronaldo de Oliveira Batista
Vanessa Pelerigo
Vitor Amaral Medrado
Wagner de Jesus Pinto



SIMONE MARTININGUI ONZI

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
SIGNIFICATIVAS EM
EDUCAÇÃO NÃO FORMAL**

CAMINHOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA



DIALÉTICA
EDITORA

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta edição pode ser utilizada ou reproduzida – em qualquer meio ou forma, seja mecânico ou eletrônico, fotocópia, gravação etc. – nem apropriada ou estocada em sistema de banco de dados, sem a expressa autorização da editora.

Copyright © 2022 by Editora Dialética Ltda.
Copyright © 2022 by Simone Martiningui Onzi.



 /editoradialetica

 @editoradialetica

www.editoradialetica.com

EQUIPE EDITORIAL

Editores-chefes

Prof. Dr. Rafael Alem Mello Ferreira
Prof. Dr. Vitor Amaral Medrado

Designer Responsável

Daniela Malacco

Produtora Editorial

Yasmim Amador

Controle de Qualidade

Marina Itano

Capa

Helena Dias

Diagramação

Camila Somera

Preparação de Texto

Lucas Ben
Suzana Itano

Revisão

Responsabilidade do autor

Assistentes Editoriais

Jean Farias
Letícia Machado
Ludmila Vieira
Larissa Teixeira

Estagiária

Laís Silva Cordeiro



Conversão para ePub: Cumbuca Studio

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

059p Onzi, Simone Martiningui.
Práticas Pedagógicas Significativas em Educação Não Formal : Caminhos da
Gestão Participativa / Simone Martiningui Onzi. – São Paulo : Editora
Dialética, 2022.
E-book: 1 MB. ; EPUB.

Inclui bibliografia
ISBN 978-65-252-3224-9

1. Práticas Pedagógicas Significativas. 2. Educação Não Formal. 3. Gestão
Participativa. I. Título.

CDD 370
CDU 37

Ficha catalográfica elaborada por Mariana Brandão Silva CRB -1/3150

Dedico este livro aos meus pais, Ademir
e Arlete que, por meio do seu amor
incondicional, oportunizaram que eu me
tornasse a pessoa e profissional que sou
hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Grande Espírito, ao arcanjo Miguel e ao Universo que juntos, abençoaram e energizaram a minha caminhada.

Aos meus pais, pelo apoio, amor e incentivo para que eu chegasse até aqui e conquistasse mais esse sonho.

Ao meu irmão por ser o melhor exemplo de vida que eu poderia ter.

A minha orientadora, professora Daianny Madalena Costa por ser o meu norte, sul, leste e oeste nessa jornada. Para você, minha querida, gratidão sempre e o desejo que possa continuar compartilhando suas experiências e conhecimentos por muito tempo!

A professora Viviane Klaus por ser o melhor exemplo de professora, pessoa e profissional que encontrei na minha caminhada.

Ao professor José Leonardo Rolim de Lima Severo por escrever tão brilhantemente sobre um tema tão importante: a educação não formal e por contribuir de forma significativa com o desenvolvimento do meu estudo.

Ao Sr. Adelino Miotti (*in memoriam*) por sempre ter acreditado na educação como forma de oportunizar mudanças sociais e sua esposa, Sra. Lourdes Maria Vanin Miotti, presidente do Instituto Adelino Miotti, por ser uma mulher de fibra e muita força, colocando em prática o sonho dele e por consequência permitindo que eu ampliasse de forma exponencial meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A Sra. Eliana Stoffels (*in memoriam*) por seus ensinamentos e sua fé na busca de concretizarmos a missão do Instituto Adelino Miotti.

A empresa mantenedora do Instituto Adelino Miotti, por acreditar e apostar em um programa como o Recriar, que busca formar sujeitos agentes de transformação social.

Ao Comitê do Programa Recriar, o meu agradecimento especial por serem pessoas iluminadas, engajadas, comprometidas e participativas,

qualificando notavelmente essa dissertação de mestrado.

A todas as pessoas que de alguma forma contribuíram com a minha formação não somente no mestrado, mas em toda a minha trajetória acadêmica e de vida: minha família estendida, meus amigos, professores e colegas de estudo e trabalho.

E a todos os meus alunos, agradeço por fortalecerem em mim o sonho de ser uma educadora que pensa diferente.

“Ninguém deve passar por algum lugar,
sem deixar um toque, uma marca.
Por isso, por onde você passar deixe cair algumas
sementes.
Não importa o tempo, elas germinarão!”

(autor desconhecido)

SUMÁRIO

Capa

Folha de Rosto

Créditos

APRESENTAÇÃO

1. POR QUE ESTUDAR A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL?

2. CONHECENDO O ESPAÇO NÃO FORMAL PESQUISADO

2.1 O INSTITUTO ADELINO MIOTTI

2.2 O PROGRAMA RECRIAR

3. POR QUE DESENVOLVER UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL?

4. POR QUE É IMPORTANTE REALIZAR PESQUISAS QUE ABORDEM A TEMÁTICA DA PEDAGOGIA FRENTE AOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO?

5. COMPREENDENDO A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL e suas relações com o terceiro setor

6. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA

7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

8. O QUE É GESTÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA?

8.1 GESTÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

9. COMO OCORREU A PESQUISA NO PROGRAMA RECRIAR?

9.1 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

9.1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

9.1.2 DIÁRIO DE PESQUISA

9.1.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

10. O PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

10.1 A PARTICIPAÇÃO (E OS SILÊNCIOS) DOS SUJEITOS DA PESQUISA

10.2 DEFININDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

10.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA RECRIAR NA PRÁTICA

10.4 A PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ESTÁ SEMPRE EM MOVIMENTO

11. APRENDIZAGENS SOBRE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PARTICIPAÇÃO

12. REFERÊNCIAS

Landmarks

Capa

Folha de Rosto

Página de Créditos

Sumário

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma pesquisa que objetiva investigar a possibilidade de, por meio de uma gestão pedagógica participativa, articular a construção de práticas pedagógicas significativas em um espaço de educação não formal, que traduzam a visão coletiva das partes interessadas. A fundamentação teórica que embasou esse estudo foi constituída pelos escritos de autores que abordam as temáticas da educação não formal e a importância de uma gestão participativa como meio de inserção de práticas pedagógicas significativas nesses espaços. A metodologia utilizada caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, tendo em vista o caráter participativo e propositivo da investigação no que tange à construção coletiva de práticas pedagógicas significativas para o espaço de educação não formal em que se realiza o Programa Recriar – campo empírico deste estudo. Logo, para sua condução, adotou-se o método da pesquisa ação, pois oferece as condições necessárias para uma construção coletiva. Para participar do estudo, foram escolhidos os sujeitos que representam as pessoas que valorizam o Recriar e de alguma forma o influenciam. A esse grupo de pessoas, deu-se o nome de Comitê do Programa Recriar, que se reuniram em doze encontros para dialogar participativamente na construção de um novo projeto pedagógico para o Recriar. Assim, na coleta de dados, foram utilizadas duas abordagens: a observação participante e os diários de campo. Na análise de conteúdo, desvelaram-se três grandes descobertas. A primeira, refere-se à participação (e aos silêncios) dos sujeitos da pesquisa. A segunda, apresenta de que forma os sujeitos significaram a construção de práticas pedagógicas significativas para o Recriar. A terceira e última dimensão descoberta, aborda o delineamento do projeto pedagógico a que se destinará ao programa, bem como o trabalho de implementação e intervenção que segue após o término dessa pesquisa. Por fim, o resultado do estudo indicou que é possível pensar, de forma coletiva,

práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, configurando objetivos, intencionalidades e modos de ação que busquem promover a formação integral do ser humano, uma das finalidades da educação não formal.

1. POR QUE ESTUDAR A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL?

A educação sempre esteve presente na minha vida. Desde pequena, minha brincadeira preferida era ser professora dos meus primos menores, e lembro-me de dizer para eles algo que sempre escutava dos meus pais em casa: “estude para ser alguém”. Seguindo esse conselho, é que trilhei meus passos cursando o ensino médio Normal (magistério), Pedagogia e especializações na área da educação.

O “estude para ser alguém” sempre compreendi como um conselho para aproveitar todas as oportunidades de aprendizagem que me eram ofertadas, procurando acrescentar novos conhecimentos para me desenvolver pessoal e profissionalmente. Durante o meu período de formação universitária, atuei em diferentes áreas da educação, sendo professora e coordenadora na educação infantil, professora nas séries iniciais, educadora social e coordenadora administrativa e pedagógica em espaços não formais de educação. Dessas experiências, a educação não formal foi com a qual realmente me identifiquei, e percebi a assertividade da escolha pela pedagogia como profissão, pois, nos locais em que atuei, sempre foi perceptível o valor que as crianças e adolescentes davam para a oportunidade de frequentar os projetos ali desenvolvidos, e o quanto esses espaços contribuíram para a formação deles, mesmo que, em algumas situações, deficitários de recursos humanos, físicos e materiais.

Para Larrosa (2002, p.21), a “experiência é tudo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca”. Logo, foi a soma das experiências, vivências e aprendizagens, o trabalho como professora, educadora social e coordenadora, juntamente com a graduação em Pedagogia e as especializações feitas que me abriram, em 2011, a possibilidade de enfrentar um desafio e oportunidade única, a proposta de pensar e escrever um programa socioeducacional para o

Instituto Adelino Miotti (IAM), associação sem fins lucrativos mantida pelas empresas do Grupo Soprano (Farroupilha – RS). Com essa oportunidade, além de colocar em prática os conhecimentos obtidos na graduação e pós-graduações, utilizei os aprendizados adquiridos na prática em espaços de educação formal e não formal, para desenvolver a metodologia pedagógica a ser aplicada no programa: práticas pedagógicas/plano de ensino/projeto pedagógico¹, atividades ofertadas, objetivos, temas a serem abordados e processos avaliativos, bem como regimento do programa.

Estando pedagogicamente à frente das atividades desse programa denominado Recriar, comprovo diariamente que, com práticas pedagógicas significativas, conceituadas no capítulo dois deste estudo, os espaços de educação não formal apresentam a oportunidade de transformar realidades, e complementam a educação formal, oferecendo perspectivas de um futuro de melhor qualidade de vida aos participantes beneficiados. Dessa forma, a educação não formal, por ter mais possibilidade de se colocar aberta a ações transformadoras, pode ser uma proposta educacional arrojada, com processos educativos que estabelecem relações com base na vida de cada indivíduo, que é único e diferente, participante de um todo social (GARCIA, 2005).

Diferente das escolas formais, que ainda estão “presas” aos conteúdos tradicionais de sua lógica fundadora, em que os resultados esperados já estão definidos, os espaços não formais de educação possuem missões diferentes, em comunidades com necessidades distintas e, por isso, as ações educacionais propostas e seus objetivos não podem ser iguais e padronizados. Porém, para qualquer prática pedagógica a ser oferecida, é importante a construção de um plano de intencionalidades de ensino, que leve em conta a participação dos sujeitos envolvidos, e, infelizmente, dos espaços de educação não formal que conheci durante minha trajetória profissional, poucos se mostraram preocupados em ir além da instrução de oficinas temporárias. Além disso, não apresentavam fundamentação em suas práticas, nem planejamento e objetivos concretos, mostrando que entendem seu papel de instituição como ocupação de tempo livre dos participantes.

Essa realidade me instiga inquietações em relação ao fato de que, naqueles espaços em que não há preocupação em construir práticas pedagógicas significativas, também não há pedagogos. Por consequência, faço a leitura que o pedagogo não ocupa um lugar central nessas instituições, prejudicando, assim, o fazer pedagógico desses locais, pois compreendo esse fazer como de sua responsabilidade. Por isso, segundo Libâneo (1998, p. 142-143),

para que o processo educativo se efetive, são necessários uma teoria e um conjunto de objetivos e meios formativos, encaminhados à formação humana. [...] O que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógico é a direção de sentido, o rumo que se dá a práticas educativas. É, pois o caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa. [...] Se são múltiplas as manifestações do educativo, são também múltiplas as modalidades do pedagógico.

Além disso, sabe-se que os saberes pedagógicos estão instituídos em todas as licenciaturas, porém são a pedagogia e os pedagogos os responsáveis por pensar esses saberes. Libâneo (1996, p.109) corrobora com essa visão quando afirma que:

o pedagogo (escolar ou não) seria considerado um profissional especializado em estudos e ações relacionadas à ciência pedagógica, pesquisa pedagógica e problemática educativa, abordando o fenômeno educativo em sua multidimensionalidade.

Assim, ficam os seguintes questionamentos: Quem prepara o educador social para atuação na educação não formal? Quem planeja a prática pedagógica com esse educador? Quem supervisiona e orienta essa prática? De que forma as práticas pedagógicas ofertadas são construídas? Quem participa desse processo? Como se promove uma formação pedagógica com os educadores?

Gohn (2006) também contribui com a leitura desse cenário, apontando diferentes itens que precisam ser pedagogicamente aprimorados na educação não formal:

- a) formação específica a educadores a partir da definição de seu papel e atividades a realizar;
- b) definição de funções e objetivos de educação não formal;
- c) sistematização das metodologias utilizadas no trabalho cotidiano;
- d) construção de instrumentos metodológicos de avaliação e análise do trabalho realizado;
- e) construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho realizado;
- f) construção de metodologias que possibilitem o acompanhamento do trabalho de egressos que participaram de programas de educação não formal;
- g) criação de metodologias e indicadores para estudo e análise de trabalhos da educação não formal em campos não sistematizados.

Para minhas inquietações e para os apontamentos feitos por Gohn (2006), pode-se buscar resolução com a participação dos sujeitos envolvidos na instituição, de forma a incentivar a construção coletiva de significados nas práticas realizadas em espaços de educação não formal. Essa participação precisa ir além da interação entre os sujeitos e ser um “processo no qual duas ou mais partes influenciam-se reciprocamente na elaboração dos planos, políticas e decisões” (PATEMAN, 1992, p.94). Assim, se a educação não formal é “um modo de educar construído como resultado do processo voltado para os interesses e necessidades dos que dela participam” (GOHN, 2010, p. 19), torna-se fundamental que a gestão pedagógica se efetive de forma participativa, ou seja, que todos os atores implicados com a instituição possam se envolver, colaborar e partilhar do processo de construção do plano de ensino.

Portanto, para Gohn (2010, p.47),

qualquer que seja o caminho metodológico construído ou reconstruído, é de suma importância atentar para o papel dos agentes mediadores no processo: os educadores, os mediadores, assessores, facilitadores, monitores, referências, apoios ou qualquer outra denominação que se dê para os indivíduos que trabalham com grupos organizados ou não. Eles são fundamentais na marcação de referenciais no ato de aprendizagem, eles carregam visões de mundo, projetos societários, ideologias, propostas, conhecimentos acumulados etc. Eles se confrontarão com outros participantes do processo educativo, estabelecerão diálogos, conflitos, ações solidárias etc. [...] Por meio deles podemos conhecer a visão de mundo que estão construindo [...].

Por fim, essa oportunidade de diálogo e de vivenciar a gestão pedagógica pelo coletivo na busca pela construção de práticas pedagógicas significativas para um espaço de educação não formal é o que almejo com esta pesquisa.

¹ Neste estudo, a expressão “plano de ensino” e “projeto pedagógico” refere-se ao conjunto de práticas pedagógicas significativas que serão desenvolvidas no Programa Recriar.

2. CONHECENDO O ESPAÇO NÃO FORMAL PESQUISADO

2.1 O INSTITUTO ADELINO MIOTTI

O Instituto Adelino Miotti é uma associação privada sem fins lucrativos que atua como espaço de educação não formal e desenvolve ações sociais educativas desde sua inauguração, em outubro de 2011. O IAM é mantido pelo Grupo Soprano, sendo o alicerce no desenvolvimento das ações de responsabilidade social das empresas. Localiza-se na cidade de Farroupilha, interior do Rio Grande do Sul.

A instituição foi criada pela família Miotti, movida pelo sentimento de homenagear postumamente o Sr. Adelino Miotti, que foi presidente da Soprano por mais de 40 anos. A criação de um instituto, que buscasse oportunizar uma formação diferenciada para adolescentes da comunidade de Farroupilha, era um desejo do “Sr. Miotti”. Por essa razão a instituição leva o seu nome, e tem como missão: “Ser um centro de formação pessoal e profissional que oportunize escolhas conscientes e encaminhamento ao trabalho”.

Assim, o Instituto baseia o desenvolvimento de suas ações nos seguintes princípios (IAM, 2011):

- a) disciplina, respeito ao indivíduo e ao próximo;
- b) desenvolvimento pessoal como alicerce ao crescimento profissional;
- c) a conquista pelo esforço e dedicação;
- d) ser agente multiplicador da integridade, ética e cidadania;
- e) ser aglutinador de ações convergentes pela causa do desenvolvimento social.

Mediante esses princípios, a instituição delineou sua atuação com três ações sociais educacionais (IAM, 2011):

- a) Ciclo de Palestras para a comunidade: objetiva promover um espaço de debate sobre temas atuais, oportunizando um momento de diálogo e troca de informações, ampliando, assim, conhecimentos em diferentes áreas, contribuindo para um desenvolvimento físico e mental saudável;
- b) Bibliotecas para a comunidade: objetiva fomentar a leitura, cultura e a educação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos participantes;
- c) Programa Recriar: objetiva oportunizar uma formação pessoal e profissional para jovens de 16 a 18 anos, qualificando-os para o mundo do trabalho e para a vida, possibilitando que se tornem profissionais bem-sucedidos no mercado atual e cidadãos ativos na sociedade. Em 2016, ano em que o Instituto completou cinco anos de atividades, o Recriar ganhou um prêmio como uma das melhores práticas de responsabilidade social, entre cases nacionais e internacionais que participaram do Encontro Sul-Americano de Recursos Humanos (ESARH).

A possibilidade da construção de um plano de ensino para o Programa Recriar será o objeto de estudo desta pesquisa.

2.2 O PROGRAMA RECRIAR

O Recriar é um programa de educação não formal, em formato de contraturno escolar, que atende jovens de 16 a 18 anos em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de melhor prepará-los para a inserção no mercado formal de trabalho e para a vida.

A educação não formal apresenta processos educativos que ocorrem fora das escolas, em situações organizacionais da sociedade civil, ações coletivas referentes ao terceiro setor da sociedade, abrangendo movimentos sociais, organizações não governamentais e entidades sem fins lucrativos da área social e ainda projetos comunitários e sociais, através de parcerias das escolas com a comunidade educativa, através dos conselhos (criança, adolescente, juventude, etc.) e colegiados. (GOHN, 2011, p. 27).

O Programa atende jovens da comunidade de Farroupilha (RS), sendo o único programa na cidade que oferece atividades nos turnos da manhã e da tarde. Todos os participantes do programa são selecionados mediante critérios de idade, escolaridade (mínimo primeira série do ensino médio), matrícula em escola pública e estar em situação de vulnerabilidade social. O perfil dos

participantes foi definido baseado em dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011), que apontam que os jovens de 14 a 17 anos correspondem a 12,5% da população de Farroupilha, sendo que 82% deles estão sem ocupação no contra turno escolar, frequentando apenas a escola regular. Em 2015, segundo o IBGE, havia 2.256 jovens matriculados no Ensino Médio na cidade, sendo 92% desses em escolas públicas.

O Recriar ofereceu, até o final de 2017, como práticas pedagógicas as seguintes atividades: Curso técnico profissionalizante no Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (turno da manhã); Formação para a Vida; Português Instrumental; Inglês; Informática; Educação para a Saúde e Atendimento às tarefas escolares (turno da tarde). No turno da noite, os jovens frequentam o Ensino Médio regular. Todas as atividades oportunizadas pelo Recriar são gratuitas, bem como transporte, alimentação e uniforme.

O Programa oferta uma formação diferenciada aos seus participantes, pois busca promover o saber sem jamais esquecer o ser, em que se aprende a conviver, a interagir e a se comunicar, dentro do princípio de que se educar significa construir-se enquanto ser humano. Seguindo princípios como respeito, cidadania e integridade, o Recriar proporciona uma formação pessoal e profissional, que visa não somente à ampliação de conhecimentos e habilidades, como também a formação humana dos educandos.

O Recriar já formou três turmas, totalizando 51 educandos. Desses jovens, 91% estão inseridos no mercado de trabalho e 41% estão cursando o ensino superior. Além desses resultados, em pesquisa realizada com os participantes e suas famílias, 100% deles percebem mudanças de atitudes e comportamentos, reconhecendo o aprimoramento tanto na formação profissional quanto na formação pessoal.

3. POR QUE DESENVOLVER UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL?

Até o ano de 2017, o Recriar desenvolveu sua metodologia pedagógica contando com a duração de dois anos para a realização das atividades. Nesse período, os participantes do programa são contratados como menores aprendizes da empresa mantenedora do Instituto Adelino Miotti, recebendo o valor de metade de um salário-mínimo como bolsa de incentivo aos estudos.

Porém, a partir de 2018, atendendo às exigências da legislação em relação à carga horária/duração dos cursos de aprendizagem (portaria nº 723/2016 - CONAP), o Recriar passará a ter somente um ano de extensão. Como consequência disso, a metodologia pedagógica, estrutura e funcionamento do programa precisarão ser reconstruídos e reformulados para atender a essa nova realidade. Surge, assim, a oportunidade (necessidade) de escrever um novo plano de ensino, que poderá ser realizado de forma participativa, e gerar significado, contando com representantes de todos os sujeitos envolvidos no programa (alunos, participantes egressos, gestão da instituição, representante da mantenedora, pais de alunos), tanto no processo de construção, como de implementação do plano de ensino.

Contudo, idealizar uma proposta de projeto/programa social nem sempre significa alcançá-la. É preciso planejar todas as etapas de desenvolvimento: o que se espera atingir, como será atingido, como será avaliado o que foi desenvolvido e quais resultados podem ser percebidos nas avaliações realizadas. Por isso, fica o seguinte questionamento: de que forma uma gestão pedagógica participativa pode contribuir na construção e implementação de práticas pedagógicas significativas em um espaço de educação não formal (o Programa Recriar)?

Considerando que, conforme GOHN (2010) há na educação não formal intencionalidade na ação, no ato de participar, de aprender e de transmitir ou trocar saberes e, no que diz respeito a sua finalidade e objetivos, capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo no mundo, por que não tornar essa intencionalidade e esses objetivos pedagógicos por meio de um plano de ensino construído coletivamente? Compreendemos que, ao delinear intencionalidades e objetivos pedagógicos de forma participativa, se dá significado para as ações sociais e práticas educativas desenvolvidas em espaços de educação não formal.

Dessa forma, para a elaboração de um plano de ensino baseado no delineamento de práticas pedagógicas significativas, é necessária uma gestão pedagógica participativa, que irá pensar essas práticas de forma coletiva, levando em consideração a mobilização de ideias de todos os sujeitos que são parte interessada e que contribuem para o desenvolvimento do espaço não formal de educação, alvo desta pesquisa. Ademais, é no processo de construção coletiva que acontece o repensar sobre a prática, com a oportunidade de combinar o fazer pedagógico com a reflexão. E pensar sobre a prática implica buscar alternativas para a mudança e tomar decisões, consolidando a ação pedagógica numa práxis transformadora e significativa (DALBERIO, 2008).

Logo, esses momentos de discussão, ao serem organizados e planejados, possibilitam a escuta do ponto de vista de cada sujeito e suas concepções frente ao plano de ensino que será desenvolvido, bem como objetivos e metas que se pretendem alcançar, e como as práticas pedagógicas desenvolvidas serão avaliadas. Em suma, ao ouvir as partes interessadas no crescimento e desenvolvimento dessa ação social educativa, promovem-se intervenções com intencionalidades baseadas na tradução dos significados construídos coletivamente para e pelo Programa Recriar.

Nesse cenário, justifica-se a importância deste estudo que possibilitará, primeiramente, por meio de sua fundamentação teórica, a explanação do conceito e atuação dos espaços de educação não formal, e de que maneira práticas pedagógicas significativas podem ser concebidas com a atuação de uma gestão participativa. Após a estruturação dessas referências, por meio da metodologia da “pesquisa-ação”, esse trabalho atenderá à necessidade – e oportunidade – do Recriar, com a elaboração de um novo plano de ensino, mediante a construção de práticas pedagógicas significativas de forma coletiva para o programa, com a participação de sujeitos que representem os interesses das pessoas que colaboram e almejam o sucesso dessa ação social.

Por isso, entende-se que este estudo é relevante devido a sua contribuição para os participantes do Recriar, para o Instituto Adelino Miotti, que desenvolve o programa, e para a comunidade de Farroupilha, haja vista que, com o plano de ensino aprovado, será possível uma formação com enfoque nas necessidades do público-alvo atendido. Além disso, compreende-se que o estudo pode servir como referência para outros espaços de educação não formal reformularem suas práticas de forma coletiva, incluindo intencionalidade pedagógica em suas ações educativas.

4. POR QUE É IMPORTANTE REALIZAR PESQUISAS QUE ABORDEM A TEMÁTICA DA PEDAGOGIA FRENTE AOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO?

Neste capítulo, buscamos pensar e refletir sobre as possibilidades de aprendizagem ofertadas pela revisão de literatura com a pesquisa dos trabalhos já realizados e que se relacionam com este estudo: a construção de práticas pedagógicas significativas em espaços de educação não formal, por meio de uma gestão pedagógica participativa. Assim, no decorrer do capítulo, ficará explícito que nos deparamos com algumas dificuldades durante o processo de coleta, tornando complexo o procedimento de encontrar estudos que pudessem cooperar diretamente com a investigação proposta. Contudo, alguns trabalhos permitem reflexões sobre os conceitos que serão explorados, contribuindo, assim, com a construção dessa pesquisa. Por fim, é importante destacar também que, para cada descritor consultado, foram necessárias diferentes práticas de busca, e no detalhamento de alguns termos tornou-se possível discutir pontos específicos relacionados ao tema debatido por este estudo.

Dito isso, será apresentado o mapeamento das pesquisas publicadas entre 2006 e 2015, sobre o tema/problema deste trabalho. Para isso, utilizamos três descritores: “gestão pedagógica participativa”, “práticas pedagógicas significativas” e “gestão educação não formal”. Por conseguinte, esse mapeamento é importante para que seja possível a compreensão dos aspectos que se aproximam ou distanciam-se do que já foi escrito em relação ao assunto abordado por esta pesquisa.

Os bancos de dados escolhidos para pesquisa dessas publicações foram:

- a) plataforma Scielo (artigos e periódicos);
- b) plataforma da Comissão de Aperfeiçoamento do Nível Superior (CAPES);
- c) biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

A escolha desses três bancos de dados se deu pela confiabilidade do referencial que se encontra nessas bases, bem como pela possibilidade de pesquisar diferentes títulos entre artigos, periódicos, teses e dissertações. Além disso, a opção de realizar a pesquisa em três grandes bancos de dados efetuou-se, também, devido à temática proposta por este trabalho não ser muito abordada em pesquisas, o que poderá ser verificado ao longo deste capítulo.

Assim, com intuito de esmiuçar a revisão de literatura acerca do objeto, investigaremos os trabalhos já escritos no período dos últimos dez anos (2006-2015), por meio de três descritores: “gestão pedagógica participativa”, “práticas pedagógicas significativas” e “gestão educação não formal”.

Dessa forma, iniciamos as buscas com o descritor “gestão pedagógica participativa”, obtendo os resultados apresentados no quadro abaixo:

Quadro 1 - Resultados do descritor: “Gestão Pedagógica Participativa”

Fonte	Descrição	Resultado	Observações
BDTD	Dissertação ou tese verificou-se a utilização exata da expressão “gestão pedagógica participativa”	1	
Artigo	Artigo verificou-se a utilização exata da expressão “gestão pedagógica participativa”	1	
Periódico	Periódico verificou-se a utilização exata da expressão “gestão pedagógica participativa”	1	

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme o quadro apresentado, 71 (setenta e uma) publicações não apresentaram relações com a pesquisa. A exclusão, após a leitura do título e do resumo, de 60 (sessenta) dissertações, 6 (seis) teses e 5 (cinco) artigos se deu pela discrepância com a temática deste trabalho e pela abrangência de nível de ensino, que impede a relação com a educação não formal, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Temáticas não relacionadas com a pesquisa – Descritor “Gestão Pedagógica Participativa”



Fonte: Elaborado pela autora

A seleção das três dissertações, uma tese e um artigo que mostram algum tipo de relevância para a pesquisa proposta por este estudo, foi feita mediante a leitura dos resumos e da fundamentação teórica apresentadas nos trabalhos.

Assim, a autora Shirlene Santos Mafra Medeiros (2008, IBICT), em sua dissertação, estuda a estratégia de gestão participativa utilizada por uma escola pública que foi considerada modelo de gestão. Essa dissertação contribui para o nosso estudo, pois aborda, em seu referencial, as diferentes dimensões da gestão participativa, incluindo a pedagógica. Outra dissertação que também contribui para a ampliação do referencial teórico sobre gestão participativa é o trabalho de Santos (2015, IBICT), intitulado “Desafios e possibilidades da gestão democrática no colégio estadual Barão de Mauá”, que, por meio da observação participante, procurou analisar se a gestão democrática e participativa realmente acontecia no colégio escolhido para o estudo.

Já o trabalho de Araújo (2013, IBICT), apesar de estar vinculado a uma instituição de ensino superior, não indicando, a princípio, relações com a educação não formal, associa-se com o nosso estudo, pois objetivou compreender de que forma o trabalho em equipe, por meio de uma gestão participativa, pode contribuir para a geração de uma aprendizagem coletiva.

A tese “Escola e Participação: um estudo sobre conselhos escolares em Aracaju – SE” foi inclusa como relevante, pois Pereira (2015, IBICT) aborda os diferentes papéis dos sujeitos participantes de um conselho escolar e de que forma é possível inserir a participação desses interlocutores no ambiente da escola.

Por fim, o artigo de Dalberio (2008, CAPES), “recortado” da tese de doutorado da referida autora, também se mostra importante para o presente

estudo, porque apresenta uma reflexão sobre os conceitos de democracia, autonomia, cidadania e suas relações com uma gestão participativa.

A saber, nesse primeiro descritor, “gestão pedagógica participativa”, consideramos importante destacar que nenhuma das publicações analisadas trouxe a expressão acima citada vista como um termo único.

Dando continuidade à revisão de literatura, pesquisou-se o descritor “prática pedagógica significativa”, encontrando os seguintes resultados:

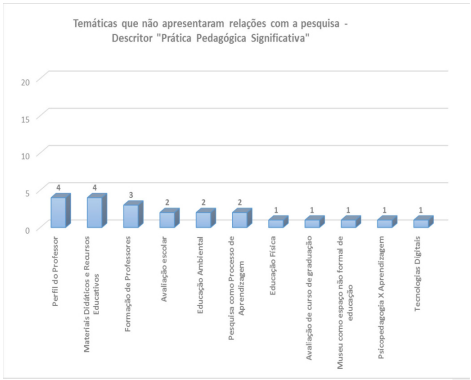
Quadro 2 - Resultados do descritor: “Prática Pedagógica Significativa”

Temática	Quantidade de artigos	Quantidade de teses	Quantidade de dissertações
Prática pedagógica significativa	0	0	0
Prática pedagógica	19	2	1
Prática pedagógica significativa	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora

Consoante aos resultados apresentados no quadro 2, verifica-se que os trabalhos não se relacionam diretamente com o nosso objeto de estudo. Assim, a exclusão de 19 (dezenove) artigos, 1 (uma) dissertação e 2 (duas) teses se deu devido à incompatibilidade e/ou disparidade dos assuntos abordados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 2 – Temáticas não relacionadas com a pesquisa – Descritor “Prática Pedagógica Significativa”



Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, é importante apontar que na pesquisa realizada no IBICT, com o termo “práticas pedagógicas significativas” para chegar ao resultado apresentado no Quadro 2, foi preciso realizar três buscas diferentes:

1ª) A pesquisa do descritor realizou-se de forma livre, isto é, utilizando-se todos os termos da expressão “prática pedagógica significativa”, retornando 563 resultados, em que ficaram evidenciadas as palavras “prática” e “pedagógica” de forma separada. Essa busca não foi utilizada como revisão de literatura devido ao alto número de resultados que não condiziam com o assunto específico deste estudo.

2ª) A pesquisa do descritor permaneceu livre para todos os termos, porém limitou-se à verificação da palavra-chave aos “títulos” das dissertações e teses do site. Entretanto, essa busca não retornou nenhum resultado.

3ª) Por fim, realizou-se a pesquisa do descritor livre para todos os termos, contudo limitou-se ao “assunto” das dissertações e teses do site. Essa verificação apresentou um resultado, voltado para a área da metodologia de ensino da educação física (educação para a saúde e relações com o corpo) e por isso foi desconsiderado.

Ainda observando o gráfico 2 e após a leitura dos resumos dos 22 (vinte e dois) trabalhos encontrados, pode-se concluir que a grande maioria das pesquisas está voltada para o papel do professor e seu perfil de atuação na “prática pedagógica” e como os recursos e materiais didáticos podem influenciar nelas. Por isso, essas publicações não estão relacionadas diretamente com a proposta do nosso estudo - a construção de práticas pedagógicas significativas em um espaço não formal de educação. Não obstante, é importante destacar o trabalho de Ferraro e Giglio (2014, CAPES), intitulado “O Museu como espaço de transversalidade”, pois trata o local como um espaço de educação não formal que oportuniza formas diferenciadas (e, para os autores, significativas) de abordar os temas transversais do ensino de ciências trabalhados na escola formal.

À vista dos resultados limitados que encontramos em relação a esse descritor, é possível concluir que o termo “prática pedagógica significativa” é novo, e que não há um conceito definido sobre ele.

Dando seguimento à exploração da revisão de literatura, realizamos a busca do terceiro e último descritor, “gestão educação não formal”. Com essa palavra-chave, é importante destacar que foi realizada uma pesquisa prévia utilizando somente a expressão “educação não formal”. No IBICT, foram encontradas mais de 1.700 (mil e setecentas) publicações, e no portal da CAPES o resultado foi de mais de 2.400 (dois mil e quatrocentos) trabalhos sobre o assunto, tornando a análise muito abrangente para que fosse possível compreender os objetivos de cada estudo encontrado. Diante disso, optou-se por incluir a palavra “gestão”, visto que o interesse da pesquisa é a gestão participativa em espaços não formais de educação.

Assim, no quadro abaixo, é possível identificar os resultados encontrados na investigação do termo “gestão educação não formal”:

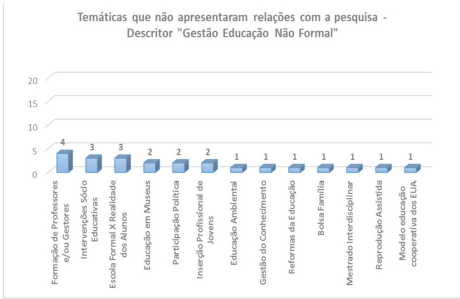
Quadro 3 – Resultados do descritor: “Gestão Educação Não Formal”

Temática	Artigos	Resumos	
Temática			
Não foram encontrados artigos relacionados a pesquisa foi realizada em quatro formatos diferentes (explicados			
Não foi possível			

Fonte: Elaborado pela autora

Conforme dados apresentados no quadro 3, foram excluídos 23 (vinte e três) artigos. Estes foram eliminados após a leitura dos títulos e resumos, devido a não relação dos assuntos abordados nas publicações e com a pesquisa proposta pelo nosso estudo, o que pode ser verificado no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Temáticas não relacionadas com a pesquisa – Descritor “Gestão Educação Não Formal”



Fonte: Elaborado pela autora

Ao retratarmos estes resultados, é importante salientar, em relação à pesquisa no IBICT, que, na tentativa de focar a revisão de literatura no tema deste trabalho, foram realizadas buscas do mesmo descritor em diferentes formatos, conforme as etapas abaixo:

- 1ª) A pesquisa foi realizada com todas as expressões de forma livre, e o resultado foi um grande número de estudos na área da educação não formal, porém não havia ligação com a gestão do local/programa/projeto.
- 2ª) A pesquisa foi efetuada novamente com os três termos do descritor de forma livre, porém colocando o limitador do operador “assunto”, com o intuito de buscar as publicações que abordassem a gestão dos espaços não formais de educação. Nessa etapa, não retornou nenhum resultado.
- 3ª) Nesta pesquisa, utilizou-se a expressão “gestão educação não formal” selecionando-se como limitador o operador “título”, objetivando apurar estudos que apresentassem os termos do descritor no título do trabalho. Ainda assim, não retornaram resultados.
- 4ª) Por último, buscaram-se todas as expressões da palavra-chave utilizando-se operador de busca “AND” após cada palavra. Porém, a pesquisa retornou sem resultados.

Na plataforma CAPES, a pesquisa inicial retornou com 23 resultados, porém foi refinada excluindo os estudos que estivessem ligados à área da saúde, pois aqui estamos tratando de um espaço não formal de educação. Após a retirada desses estudos, encontramos os 14 (quatorze) trabalhos listados no quadro 3, mas que, após leitura, nenhum apresentou relação com a nossa proposta de pesquisa.

Já no site do Scielo, dos 11 (onze) artigos resultantes da pesquisa do descritor “gestão educação não formal”, encontramos duas publicações em que realizamos leitura completa do material, pois apresentaram relação com o debate ao qual este estudo se propõe.

O artigo “Escola e Organização Não Governamental: educação formal e não formal de jovens da periferia de Fortaleza” (FREITAS, 2007, SCIELO) debate as relações de complementariedade que as falas dos egressos da Organização Não Governamental (ONG) analisadas na publicação trazem para a instituição como forma de averiguar o alcance dos objetivos elencados, bem como modificar aspectos que não estejam tendo sucesso na organização.

A autora Maria da Glória Gohn (2006, SCIELO), em seu artigo, aborda a possibilidade de a educação não formal atuar como processo educativo que pode resultar na participação dos sujeitos de forma coletiva, por meio de conselhos escolares, movimentos sociais, entre outros.

Após a busca do descritor “gestão educação não formal”, pode-se concluir que são insuficientes os estudos na área, uma vez que é um tema que ainda necessita de debate e de pesquisas nessa área.

Dessa forma, posta a investigação dos três descritores já mencionados anteriormente, poucos estudos se aproximam da temática a ser explorada neste trabalho. Da mesma maneira, a não existência de um estudo similar ao que aqui nos propomos, aponta a escassez da pesquisa sobre a questão da gestão pedagógica participativa voltada para os espaços não formais de educação, mostrando que, nesse contexto, muitas outras questões precisam ser evidenciadas. Assim, com a pesquisa proposta, busca-se contribuir com essa discussão, haja vista que é um tema que precisa ser dialogado para que, por meio do coletivo, se possibilite o desenvolvimento intencional de ações pedagógicas na educação não formal.

Por fim, ao realizarmos a revisão de literatura relacionada ao tema deste projeto de qualificação e evidenciados os resultados limitados que encontramos, pode-se perceber a necessidade e relevância do estudo pretendido por esta pesquisa ao objetivar a possibilidade de, com uma gestão

pedagógica participativa, proporcionar a construção de práticas pedagógicas significativas em espaços não formais de educação.

5. COMPREENDENDO A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL e suas relações com o terceiro setor

A proposta da educação não formal não é recente. Gohn (2010) registra que já no século XVII o filósofo e escritor Charles Montesquieu (1689-1755) estabelecia uma divisão para o campo da educação em três áreas: a educação recebida pelos pais (informal), a educação recebida nas escolas (formal) e a educação do mundo (parte da educação não formal). Entretanto, apenas muitos anos depois é que se evidenciam outras formas de educação para além da escola, mas em que também são desenvolvidos objetivos educacionais.

Além disso, Gohn (2010) ainda traz que a expansão do termo educação não formal se atribui também a P.H Coombs e Ahmed (1974, apud GOHN, 2010, p.13), que ampliaram os debates em torno da temática, apresentando a proposta de três modalidades educacionais diferenciadas: educação formal, informal e não formal. Para a referida autora, ancorada em J. Trilla (GOHN, 2010, p.13), “desde 1975, a terminologia educação não formal ampliou-se em alguns países, tornando-se usual na linguagem pedagógica, constando, inclusive, em obras de referência da pedagogia”.

No Brasil, a educação não formal também vem ampliando seu campo de atuação por meio de associações sem fins lucrativos, que, assim como o Instituto Adelino Miotti, desenvolvem projetos e programas sociais educacionais, buscando ofertar oportunidades de complementação à educação formal, por meio de formação pessoal e profissional.

Na pesquisa “As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil” (FASFIL), desenvolvida pelo IBGE (2010), é possível constatar a evolução e crescimento dessas entidades. No início da década de 80, havia cerca de 40 mil organizações atuando no Brasil. Em 2006, já eram 267 mil

organizações, o que caracteriza um crescimento de 606% em pouco mais de duas décadas. Em 2008, era 277 mil, o que corresponde a um novo crescimento de 3,6% em dois anos. E, em 2010, ano mais atual da pesquisa, houve crescimento de 4,5%, totalizando mais de 290 mil instituições. Dessas 290 mil organizações, mais de 84 mil (29,3%) realizam atividades pedagógicas, culturais, sociais ou esportivas, trabalhando na modalidade de educação não formal.

É importante ressaltarmos que essa grande expansão verificada na pesquisa FASFIL (IBGE, 2010), ocorreu no Brasil em um período denominado por Peroni (2008) como um momento de “redefinição do papel do Estado” em que se diminui a sua participação como executor das políticas sociais, passando essa responsabilidade para a sociedade. Dito de outro modo,

o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado [...], a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado) e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (PERONI, 2006, p.14).

Assim, essa redefinição que se iniciou na década de 80 e está em vigência até os dias atuais é considerada uma “política social sem direitos sociais” (VIEIRA, 1997, apud PERONI, 2008), pois “muitos dos direitos anteriormente assegurados sob ‘responsabilidade’ do Estado, agora já não têm a mesma estabilidade” (PEGORARO, 2013, P. 31).

Dessa forma, para Pegoraro (2013), essa instabilidade do Estado resulta na própria sociedade buscando alternativa para solucionar seus problemas. O autor, ainda afirma que,

na medida em que amplos setores da população ficarão descobertos pela assistência estatal (precária, focalizada e descentralizada, ou seja, ausente em certos municípios e regiões e sem cobertura para significativos grupos populacionais) e também não terão condições de acesso aos serviços privados (caros), transfere-se para a órbita da “sociedade civil” a iniciativa de assisti-la mediante as práticas voluntárias, filantrópicas e caritativas, de ajuda mútua e de autoajuda. É nesse espaço que surgirá o que é chamado de “terceiro setor”, atendendo a população “excluída” ou parcialmente “integrada”, um quase “não cidadão”. (MONTANO, 2003, p.179, APUD PEGORARO, 2013).

Logo, justifica-se o aumento exponencial de 606% - em quase duas décadas - das entidades sem fins lucrativos, pois o neoliberalismo e suas estratégias capitalistas, esvaziaram o conteúdo democrático, ocasionando a separação entre o econômico e o político, e por consequência, se um estado não “consegue” executar suas políticas, repassa a responsabilidade para a sociedade civil, para evitar o caos social (PERONI, 2008).

Na sociedade civil é que se encontra o terceiro setor, que segundo Pegoraro (2013, p.42) é composto não só, mas também, “por organizações privadas sem fins lucrativos, que atuam nas lacunas deixadas pelos setores públicos e privados, mas desenvolvem atividades de interesse público, buscam o bem estar social”. Nesse cenário, imbuídos dessa intenção, é que o terceiro setor é reconhecido por sua responsabilidade democrática, que para Pegoraro (2013), ancorado em Boaventura Santos, nada mais é que tornar os processos de cidadania eficazes, transformando-se, assim, em um pilar da comunidade².

Gohn (2011, p.26) corrobora com a leitura de Peroni (2008) e Pegoraro (2013) quando sustenta que a ampliação das organizações da sociedade civil se dá também a ampliação da educação não formal, afirmando que

as novas ONG's passaram a atuar como mediadoras de ações desenvolvidas em parceria entre setores da comunidade local organizada, secretarias e aparelhos do poder público, segundo programas estruturados para áreas sociais com: educação, saúde, saneamento, meio ambiente, geração de renda etc. [...]. Na educação, por exemplo, atuam em programas com meninos e meninas em situação de risco face o mundo das drogas, treinamento e capacitação de profissionais da rede escolar [...].

Por fim, é nesse sentido que as ONG's que atuam na área educacional têm a possibilidade de, por meio de práticas educativas, desenvolver uma formação cidadã, como uma prática social participativa e democrática. A educação não formal como prática educativa e suas possibilidades é o nosso próximo tema de discussão.

² Para Boaventura Souza Santos, é preciso diferenciar o terceiro setor social, que é um pilar da comunidade, do terceiro setor neoliberal, que articula as políticas de mercado, fazendo de suas atividades, negócios lucrativos, econômica e politicamente interessantes para grupos diferenciados.

6. EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO PRÁTICA EDUCATIVA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) definiu o conceito de educação como aquele que abrange “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, nas convivências humanas, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, abrindo, assim, um caminho institucional aos processos educativos que ocorrem em espaços não formais de educação (GOHN, 2010).

Diante desse conceito de educação e tendo em vista, conforme abordado anteriormente, que a propagação da expressão educação não formal é recente e ainda está em processo de construção, torna-se imprescindível conceituar esse termo e distingui-lo das outras modalidades de educação.

Para Afonso (1989, p.78), a educação pode ser caracterizada como: formal, informal e não formal, definindo cada uma da seguinte forma:

por educação formal, entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas, enquanto que a designação educação informal abrange todas as possibilidades educativas no decurso da vida do indivíduo, constituindo um processo permanente e não organizado. Por último, a educação não formal, embora obedeça também a uma estrutura e organização (distintas, porém das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa finalidade) diverge ainda da educação formal; no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Segundo Trilla (2000), o escolar seria a educação formal, enquanto a educação informal ocorre quando indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais de forma não intencional; já para o referido autor, a educação não formal é o conjunto de meios e instituições que geram efeitos educacionais a partir de processos intencionais, metódicos e diferenciados, que contam com

objetivos pedagógicos prévia e explicitamente definidos, desenvolvidos por agentes cujo papel educacional está institucional ou socialmente reconhecido, e que não faz parte do sistema educacional graduado ou que, fazendo parte desse, não constitui formas estrita e convencionalmente escolares.

Já para Libâneo (1998), na educação formal há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; a educação informal é o resultado das ações e influências dos indivíduos e do meio que geram conhecimentos, e a educação não formal seria a realizada por instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas de forma intencional e organizada. Por fim, para Gohn (2010, p. 15-16), as práticas educativas se caracterizam da seguinte forma:

a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende no mundo da vida, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços de ações coletivas e cotidianos; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização gerada nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares.

Consoante às conceituações trazidas por Afonso (1989), Trilla (1985), Libâneo (1998) e Gohn (2010), pode-se concluir que a educação formal é aquela institucionalizada pela escola por meio de uma estrutura e de um sistema com objetivos específicos a serem cumpridos; já a educação informal é a que gera conhecimentos intermediados pela socialização com o meio e nas relações com outros indivíduos e a educação não formal é aquela que acontece além dos muros da escola, e é flexível no que diz respeito às práticas educativas que desenvolve, mas que apresenta objetivos específicos e intencionalidade nas ações.

Em suma, segundo Gohn (2010, p.33) pode-se conceituar a educação não formal como:

um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais.

Diante do que vimos até o momento, evidencia-se que as relações entre a educação formal e não formal se aproximam em alguns objetivos, como por exemplo, o de formar um “cidadão pleno”, contudo os espaços não formais de educação também possibilitam o desenvolvimento de alguns objetivos que lhes são específicos, voltados para as singularidades das práticas desenvolvidas nesses locais, ressaltando que o “aprendizado gerado e compartilhado da

educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidade e propostas” (GOHN, 2010, p.16).

Posto isso, é importante ressaltar que a conceituação de educação é um fenômeno complexo e heterogêneo, com uma diversidade de práticas e processos formativos. Por isso, buscando romper o paradigma de setorização da educação, em que o “ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia” (BRANDÃO, 2007, p.26), é que, neste trabalho, abordamos as diferentes modalidades de educação não como gêneros díspares, mas sim que se complementam dentro da multiplicidade educativa. Além disso,

não há uma forma única nem um modelo único de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática, e o professor profissional não é o seu único praticante (Ibid., p.9).

Por isso, para Gohn (2009, p.42)

a educação não formal é uma ferramenta importante no processo de formação e construção da cidadania das pessoas, em qualquer nível social ou de escolaridade [...]. Quando presente na fase da escolarização básica de crianças, jovens/adolescentes ou adultos, como observamos em vários projetos sociais, ela potencializa o processo de aprendizagem, complementando-o com outras dimensões que não tem espaço nas estruturas curriculares [...]. A educação não formal tem seu próprio espaço -forma cidadãos, em qualquer idade, classe socioeconômica, etnia, sexo, nacionalidade, religião etc., para o mundo da vida!

Embora a educação não formal seja um campo que vem se consolidando desde as últimas décadas do século XX, ainda é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação, porque não são processos escolarizáveis, e a explicação para esse fato está relacionada às mudanças e transformações ocorridas na sociedade nesse período, especialmente a globalização. Logo, sabendo-se da importância da educação não formal, se torna relevante para modificar esse cenário, superar o desafio de, nessa era globalizada, construir e implementar processos educativos no interior de grupos, associações, movimentos sociais etc. que contemplem a autonomia, que explicitem as diferenças entre ocupar espaços públicos somente, e ocupá-los com visão crítica de mundo (GOHN, 2010).

Dessa forma, ao abordarmos a construção e implementação de processos educativos, falamos inevitavelmente da intencionalidade pedagógica e da Pedagogia por trás das ações que serão realizadas nos espaços de educação não formal. Segundo Libâneo (1998, p.28)

o pedagógico perpassa toda a sociedade, extrapolando o âmbito escolar formal, abrangendo esferas mais amplas da educação informal e não formal. Apesar

disso, não deixa de ser surpreendente que as instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica.

Portanto, “pode-se dizer que a Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos. Isso significa que onde houver educação intencional – devidamente planejada - os conhecimentos pedagógicos serão acionados” (FABRIS; DAL’LGNA; KLAUS, 2013, p. 12). Além disso,

ao partimos do pressuposto de que a Pedagogia inventa as práticas educativas e seus processos, podemos afirmar que onde há o ato educativo com intencionalidade pedagógica há Pedagogia [...]. Os conhecimentos pedagógicos são essenciais em espaços de educação formais e informais. A prática educativa se constitui enquanto tal essencialmente no campo pedagógico. Tal campo é permeado por uma série de saberes que vão desde os fundamentos da educação até as políticas educacionais vigentes [...]. (FABRIS; DAL’LGNA; KLAUS, 2013, p. 13).

Congruente às ideias defendidas por Fabris, Dal’Igna e Klaus (2013), Libâneo (1996, p.117) afirma que

em todo o lugar onde houver uma prática educativa com caráter de intencionalidade há aí uma pedagogia [...]. Pedagogia é uma área de conhecimento que investiga a realidade educativa, no geral e no particular [...]. Pedagogo é o profissional que atua em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação [...]. Em outras palavras, pedagogo é o profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações.

Assim, uma vez que os espaços não formais de educação desenvolvem práticas educativas com intencionalidade, pode-se compreender que também são espaços de Pedagogia e que por consequência necessitam de pedagogos para, junto aos demais sujeitos que atuam ou participam dessas práticas, pensar as ações pedagógicas que ali serão desenvolvidas. Conforme Libâneo (1996, p. 128),

o pedagogo entra naquelas situações em que a atividade docente extrapola o âmbito específico da matéria de ensino: na definição de objetivos educativos, nas implicações psicológicas, sociais, culturais de ensino, nas peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem, na detecção de problemas de aprendizagem entre alunos, na avaliação etc. O pedagogo entra, também, na coordenação do plano pedagógico e planos de ensino, da articulação horizontal e vertical dos conteúdos, da composição das turmas, das reuniões de estudo, conselho de classe etc.

Logo, o pedagogo é quem “lida com os meios intelectuais e técnicos que possibilitam o ensino e a aprendizagem de modo ótimo” (GHIRALDELLI JR, 2007, p.12). Além disso,

a identidade profissional do pedagogo se reconhece na identidade do campo de

investigação e na sua atuação dentro da variedade de atividades voltadas para o educacional e para o educativo. O aspecto educacional diz respeito a atividades do sistema educacional, da política educacional, da estrutura e gestão da educação em suas várias modalidades. O aspecto educativo diz respeito à atividade de educar propriamente dita, à relação educativa entre os agentes, envolvendo objetivos e meios de educação e instrução, em várias modalidades e instâncias. (LIBÂNEO, 1996, p. 120).

Fica caracterizada assim a importância da Pedagogia e do pedagogo nos espaços não formais de educação. A Pedagogia, por ser a ciência prática e normativa da educação, preocupada com a ação de educar, com o ato educativo e com a intervenção nesse ato, com a intenção de conhecê-lo e transformá-lo, munida, portanto, de uma intencionalidade, de um projeto (CABANAS, 1983, apud PIMENTA, 1996). Assim, por consequência, o pedagogo é o responsável por “pensar” os objetivos e processos, formulando diretrizes que irão orientar e dar intencionalidade às ações educativas (LIBÂNEO, 1998). Então, “quando usamos a palavra pedagogia, não estamos nos referindo propriamente ao conteúdo do que é ensinado, mas aos meios de ensino e aos procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento” (GHIRALDELLI JR, 2007, p.12).

Dessa forma, entende-se que “o pedagógico e o educativo precisam caminhar juntos para se auto alimentarem e darem sentido às práticas; só a mútua articulação dessas esferas pode propiciar a busca reflexiva e crítica dos meios, dos dispositivos e das condições de ensino” para que assim as intencionalidades pedagógicas possam ser significativas (FRANCO, 2010 apud FABRIS; DAL’LGNA; KLAUS; 2013, p. 32). Contudo, dar significado a essas práticas exige a compreensão de que elas são construídas com a participação dos sujeitos envolvidos no processo educacional, independente esse qual for – formal, informal ou não formal. Por isso, Pimenta (1996, p.58) afirma que

a educação, objeto de investigação da Pedagogia, é um objetivo inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído. Por isso, não será captado na sua integralidade, mas o será na sua dialeticidade: no seu movimento nas suas diferentes manifestações enquanto prática social, nas suas contradições, usos e finalidades. Será captado por diferentes mediações que revelam diferentes representações construídas sobre si.

Enfim, neste estudo, interpretamos que a educação, por ser um processo amplo, ocorre nos mais variados espaços sociais, com diferentes formatos de atuação. Por esse motivo, consideramos a educação não formal uma prática educativa que deve ser explorada pela Pedagogia, responsável por investigar essas diferentes práticas que constituem o sujeito e objetivam sua transformação (FABRIS; DAL’LGNA; KLAUS; 2013). Ademais, a

transformação da realidade do sujeito, segundo Garcia (2005), é uma das intenções da educação não formal, que tem o compromisso de favorecer e oferecer diferentes possibilidades de exercício de diálogos e vivências.

Por fim, após apurarmos o conceito de educação não formal e a ampliação do seu campo de atuação como prática educativa intencional, aproximação e distanciamento entre as diferentes modalidades da educação, bem como a importância da Pedagogia e do Pedagogo nesses espaços, torna-se importante ressaltar também que, conforme GOHN (2011), na educação não formal o tempo da aprendizagem não é fixado a priori, e são respeitadas as diferenças existentes para absorção e reelaboração dos conteúdos, implícitos ou explícitos, no processo de ensino-aprendizagem. Na existência dessa flexibilidade para estabelecimento dos conteúdos, segundo os objetivos elaborados pelo grupo, torna-se possível criar e recriar o espaço, considerando os modos de ação que dão sentido aos participantes. Assim, esse processo de criar e recriar as práticas pedagógicas pode ser elaborado de forma que gere um significado de transformação para os sujeitos envolvidos nessas práticas. Esse é o tema do próximo tópico de discussão.

7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO

Conforme visto anteriormente, a potencialização de efeitos formativos decorrentes de práticas em espaços de educação não formal, transformando-os em práticas pedagógicas, é um campo de conhecimento que pode ser assumido pela Pedagogia, que é como já explicitado, a ciência da educação interessada pelo fenômeno educativo em seu sentido amplo, para além da escola (SEVERO, 2015). Isso se torna possível a partir de diálogos interdisciplinares, em que diferentes sujeitos assumam posição de protagonismo na construção de referenciais teóricos que revelem, segundo Veiga (2008, p. 279),

uma reflexão conjunta sobre para que e o que ensinar: objetivos e conteúdos propriamente ditos. Isso supõe uma tarefa coletiva de reflexão e tomada de decisões que deve realizar-se em equipe e, para tanto, requer um diálogo entre seus membros, a fim de garantir seu desenvolvimento, propiciando continuidade e coerência ao processo de aprendizagem dos alunos.

Para Gohn (2010, p. 35-36), ao pensar coletivamente o processo “político pedagógico de aprendizagem e produção de saberes na educação não formal”, é preciso, primeiramente, conhecer suas diferentes dimensões, tais como:

- a) a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos como cidadãos, ou aprendizagem para a cidadania;
- b) aprendizagem dos indivíduos para atuarem no mundo do trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades em oficinas e laboratórios [...];
- c) a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazer uma leitura do mundo do ponto de vista da compreensão do que se passa ao seu redor é fundamental na educação não formal;
- d) a aprendizagem e o exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos, geradas pela participação em associações, movimentos,

fóruns e conselhos [...]

e) a aprendizagem pela cultura, [...] gerada pelo acesso a recursos culturais como museus, bibliotecas, shows, palestras etc.;

f) processos de aprendizagem gerados a partir da interação entre a educação formal e a não formal, [...] de forma complementar, não competindo ou substituindo-se em nada.

Assim, identificando qual (ais) dimensão (ões) que fará (ão) parte da construção de uma proposta de aprendizagem não formal, ela (s) pode (m), segundo Severo (2015, p. 573), adquirir caráter de prática pedagógica quando

suas intencionalidades são explicitadas e configuram modos de ação sistematizados com base numa concepção pedagógica que relaciona finalidades e metodologias educativas, atuando como elemento mediador da sua realização como atividade humana inserida em múltiplos contextos.

Trilla (2000, p. 42) também argumenta que

[...] na educação não formal cabe o uso de qualquer metodologia educacional. [...] o que ocorre é que a educação não formal, por situar-se fora do sistema de ensino regrado, desfruta de uma série de características que facilitam certas tendências metodológicas. O fato de não ter de seguir nenhum currículo padronizado e imposto, as poucas normas legais e administrativas que recaem sobre ela e por aí fora, tudo isso facilita a possibilidade de métodos e estruturas organizacionais muito mais abertas (e geralmente mais flexíveis, participativas e adaptáveis) que aquelas que costumam imperar no sistema formal de educação.

Para Gohn (2009, p. 32), ainda é importante destacar que “a educação não formal não deve ser vista, em hipótese alguma, como algum tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal”.

Ela não deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo que ela é – um espaço concreto de formação com aprendizagem de saberes para vida em coletivos. Essa formação envolve aprendizagens tanto de ordem subjetiva – relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas, como aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc. (Ibid., 2009, p. 32).

Ademais, conforme Trilla (1985, p.27), na educação não formal, ao contrário do sistema formal, “os conteúdos tendem a ser selecionados e adaptados considerando-se as necessidades autóctones e imediatas das áreas de atuação. Seriam, assim, mais contextualizadas, funcionais, de caracteres menos abstratos e intelectuais”.

Dessa forma, nos espaços de educação não formal a elaboração de uma metodologia que leve em conta seu desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas e suas intencionalidades, dependerá, segundo Gohn (2011), “da capacidade de sistematizar os processos de interação e aprendizagem, compreendendo os sujeitos pensantes/falantes no interior dos processos sociais em movimento dentro das instituições”. Para isso, “é muito importante que saibamos escutar. Ou seja, devemos desenvolver capacidades e habilidades

no campo da linguística e buscar captar os conteúdos motivacionais, ideológicos, bem como emocionais/cognitivos” (Ibid., 2011, p.114).

Enfim, a atuação de um espaço não formal de educação precisa ser caracterizada pelos seus objetivos, práticas e processos de aprendizagens construídos. Vê-la apenas como instrumento ou unicamente como ferramenta para desenvolver práticas que formem ou mudem atitudes e comportamentos é reduzir o processo educativo que ali contém, a técnicas utilitaristas (GOHN, 2010).

Assim, na medida em que a metodologia é definida, são estabelecidas as práticas que a abrangem e suas intencionalidades pedagógicas. Prática pedagógica, conforme afirma Veiga (1992, p. 16), é “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”, sendo assim o produto final que é desenvolvido como aquisição do conhecimento. Essas práticas, quando organizadas, concretizam as intenções propostas pela metodologia, por meio da ação e reflexão pedagógica. Em suma, para Severo (2015, p.231),

a prática pedagógica é um ato relacional que vincula sujeitos, saberes e contextos. Em virtude das relações estabelecidas entre esses três aspectos da prática, torna-se possível o ensinar e o aprender, tidos como resultados de interações significativas e intencionalmente organizadas.

Logo, a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa (metodologia), “visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes” (FRANCO, 2012, p.169). Por isso, para Xavier e Fernandes (2008, p.258), é possível “afirmar que a aula³ em espaços não formais é um movimento de reflexão e ação que permeia todos os momentos interativos do sujeito ao longo de sua vida, nos quais as ações de educar, ensinar e aprender são inseparáveis”. Em outras palavras, é possível dizer que na educação não formal

o trabalho pedagógico ocorre de forma colaborativa e mais orientada por valores humanos do que por valores econômicos, respeita a diversidade e a pluralidade de ideias, valoriza os conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos no processo educativo, preocupa-se com o que é significativo para eles, respeita o tempo e as possibilidades de cada um e prima pelo cuidado nas relações de ensino. (Ibid., 2008, p.260).

Portanto, nesses espaços a aula é um ato intencional e complexo, pois “tem o poder de agregar pessoas em torno de temáticas, métodos e recursos significativos, gerar os conhecimentos desejados, transformá-las e ajudá-las a transformar também suas condições de vida e das comunidades onde vivem”

(Ibid., 2008, p. 261).

Nesse cenário, o conhecimento pedagógico é construído e aplicado em diálogo com as demandas da prática, buscando produzir a reflexividade, consistindo assim em um modo de intervenção, que é organizado e fundado baseado nos princípios que norteiam os espaços não formais de educação (SEVERO, 2015). Ou seja,

o conhecimento é aqui tratado não como o complexo processo de (re) elaboração mental, mas como o resultado da aprendizagem nas interações humanas, que ajuda a transformar a vida das pessoas. Portanto, não é apenas saber acumulado que tem uma conotação estática, mas um saber dinâmico, útil, que agrega valor às ações humanas e varia no tempo e no espaço, segundo valores psicossociais e culturais. (XAVIER, FERNANDES, 2008, p. 226).

Logo, como afirma Garcia (2009, p. 53)

a educação não formal pode considerar, valorizar e reafirmar a cultura dos indivíduos nela envolvidos, incluindo educadores e educandos, fazendo com que a bagagem cultural que cada um traz seja respeitada e esteja presente no decorrer de todos os trabalhos, procurando não somente respeitar e valorizar a realidade de cada um, mas indo além, fazendo com que essa realidade perpassasse todas as relações.

Portanto, o conhecimento pode ser entendido como o ato, o processo pelo qual o sujeito se coloca no mundo e, com ele, estabelece uma ligação. Isso ocorre no processo dialético de ida e vinda, do concreto para o abstrato, cujo processo não tem fim, e revela o mundo humano em sua riqueza e diversidade (XAVIER; FERNANDES, 2008). Dito de outro modo, a relação de conhecimento implica uma transformação tanto do sujeito, quanto do objeto: “o sujeito se transforma mediante o novo saber, e o objeto também se transforma, pois o conhecimento lhe dá sentido” (Ibid., 2008, p.226). Assim, essa “transformação” dos sujeitos por meio do que “dá sentido” a eles é, para Xavier e Fernandes (2008, p.231),

uma forma de gerar conhecimento não só para ter e saber fazer para sobreviver, mas para saber viver e saber ser. Não é um conhecimento determinístico, mas das possibilidades, que une razão e emoção nas aulas em espaços não formais, onde as relações pessoais são espontâneas e o conhecimento tem sentido para a vida do ser humano.

Afinal, a educação não formal contribui para a produção do saber na medida em que aglutina ideias e conhecimentos produzidos via o compartilhamento de experiências, pela reflexão e o cruzamento entre os saberes herdados e saberes novos adquiridos. Refere-se, dessa forma, a um processo sociocultural e histórico que ocorre de modos distintos e por meio de pedagogias próprias de cada cultura e local (GOHN, 2014).

Diante disso, segundo Severo (2015, p.229),

o potencial transformador das práticas pedagógicas em espaços não escolares não se limita ao espaço/tempo imediato que a restringe. Quando uma prática consegue alcançar um significado formativo para seus autores, os objetivos de desempenho individual, grupal, institucional ou social que a informam se conectam mais efetivamente entre si, configurando uma rede de combinação de resultados que produzem transformações em cadeia e em movimento mútuo. Ou seja, as pessoas se desenvolvem e desenvolvem o meio em que estão inseridas reciprocamente, fazendo com que os resultados obtidos em um primeiro momento sejam tomados estrategicamente como base para a conquista de novos resultados que podem se reproduzir em escala institucional, comunitária e social.

Percebe-se, assim, que, para uma prática pedagógica ser transformadora e significativa, precisa ter sentido para os sujeitos participantes do processo, desde sua elaboração até sua execução. Portanto, torna-se fundamental conceituarmos o significado de aprendizagem significativa.

Segundo Santana (2013, p.26),

a aprendizagem significativa é um conceito proposto por Ausbel cuja a ideia é a de que o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, portanto, cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo.

Nesse cenário, “aquilo que o aluno já sabe” é o conhecimento prévio que ele já possui que segundo Moreira (2011), são os conceitos e aprendizagens que os indivíduos carregam consigo. Consoante ao conceito proposto por Ausbel, Santana (2013, p. 27) ainda ressalta que “o termo significativo refere-se à atribuição pessoal de significados que o educando da as novas informações que são percebidas, processadas e representadas em sua estrutura cognitiva”. Além disso, para o autor “os saberes prévios são estratégias de sensibilidade e inteligência que precisam ser constantemente investigados, pois são dinâmicos e funcionam de acordo com as demandas sociais” (SANTANA, 2013, p. 46). Logo, para que ocorra a aprendizagem significativa é preciso que uma “nova informação relacione-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura e do conhecimento do indivíduo [...]” (AUSBEL apud MOREIRA, 2011, p.161), ou seja, essa nova informação ancora-se em conhecimentos especificamente relevantes preexistentes na estrutura organizativa dos sujeitos aprendizes.

Partindo desse conceito, concordamos com Santana (2013, p. 41) quando afirma que,

o papel do professor na promoção de uma aprendizagem significativa em sala de aula, é de fundamental importância, ou seja, valorizar os conceitos já aprendidos pelos educandos, para que eles reconstruam mais ampliados e consistentes e se tornem mais inclusivos em relação aos novos conceitos. O

educador deve valorizar os significados trazidos para a sala de aula pelos alunos, interagindo com eles, trocando significados. Para isso, é preciso que a organização dos conteúdos parta da realidade dos educandos, da sua cultura, e que sempre seja dialogado entre educador e educando.

Dessa forma, quando o educador leva em conta os saberes da experiência de mundo dos educandos, de suas experiências de vida, o educando é capaz de estruturar a própria aprendizagem, posto que o novo conhecimento teve sentido para ele (FREIRE, 2008). Nesse cenário, “a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através de uma análise sistemática das práticas” (NÓVOA, 2001, p.3). Logo, para realizar essa análise, devemos lembrar que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21).

Segundo Larrosa (2002, p.25), “é experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. Dessa forma, em sala de aula, “o aluno é o principal ator, interagindo com a cultura sistematizada de forma ativa, como partícipe daquilo que constrói como aprendizagem significativa” (CUNHA, 1996, p. 32).

Essas experiências que geram significados individuais, “quando compartilhadas, permeando uma lógica de trabalho coletivo, criando um conjunto de regras e condições, são capazes de gerar uma atitude reflexiva” (NÓVOA, 2001, p.3). Oliveira (2008, p.197) complementa a argumentação de Nóvoa (2001), quando afirma que “faz parte do processo de dar significado à prática pedagógica, a criação de espaços e tempos de colaboração, cooperação, de relações de troca de afeto, generosidade e compaixão”. Assim, para que isso se torne possível, segundo Muniz (2005, p.57) é necessário,

[...] desenvolver práticas educativas dialogadas, as quais valorizassem os conhecimentos de todos os grupos desenvolvidos no processo educativo, suas formas de estar no mundo e de percebê-lo. E, para que isso seja possível, precisamos nos compreender como parte de uma classe social, de uma cultura, com hábitos e valores diferentes daqueles de outras classes e culturas. Tentar viver a diferença para somar, construir, avançar na difícil tarefa de viver socialmente.

Isso posto, descortina-se o vínculo entre a prática pedagógica e a realidade social: conjugar o verbo aprender a aprender com o aprender a viver. Aprende-se ensinando, participando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes, escolhendo procedimentos. Ensina-se aprendendo pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada. O processo

da aprendizagem é um processo global (ARROYO, 1994). Sendo assim, “a aprendizagem torna-se significativa porque os conteúdos, procedimentos e recursos são selecionados cuidadosamente e os participantes estão interessados, colaboram e se mostram felizes” (XAVIER, FERNANDES, 2008, p. 249).

Dessa forma, para Larrosa (2002, p. 21),

nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.

Por isso, entendemos que a educação não formal, quando desenvolve práticas pedagógicas significativas, está propondo uma dinâmica educativa ampliada, em que as pessoas tenham oportunidade de aprender para se situarem de forma melhor quanto aos seus objetivos e para que a socialização de saberes e práticas pedagógicas, políticas e culturais implique um contexto de maior participação e conscientização social (SEVERO, 2015).

Assim, um espaço de educação não formal, que dê significado a suas práticas a partir das experiências, sentidos e conhecimentos que os sujeitos daquele local possuem, propõe o desenvolvimento de indivíduos que pensem em conhecimento além da ciência e da tecnologia, que busquem sua própria força, sendo essa expressa efetivamente em forma de saber e em forma de práxis. O saber da experiência, o sentido do que se aprende se dá na relação entre heterogeneidade, o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002). Em síntese, para Severo (2015 p. 211),

a prática pedagógica fora da escola requer não só conhecimentos teóricos sólidos como também instrumentos analíticos que propiciem ao pedagogo e a todas as partes interessadas compreender e intervir diante da complexidade de fatores presentes no contexto em que atuam. A melhora da qualidade de intervenção passa, necessariamente, por uma postura de indagação sistemática e autocrítica da realidade, sem esquecer da necessária interlocução de experiências e saberes como uma estratégia fundamental para criação e fortalecimento de novas referências sobre o trabalho pedagógico não escolar no interior de uma comunidade.

Ademais, ao oferecer oportunidades ricas de participação e aprendizado, em que se permite opinar, deliberar, trocar experiências e significados entre instituição, educandos, professores, pais e a comunidade envolvida, fomenta-se a autonomia e o compromisso social desses sujeitos com a metodologia e as práticas pedagógicas que ali serão desenvolvidas. Não se formam sujeitos participantes e autônomos somente falando sobre autonomia e democracia,

mas também as exercitando. (XAVIER, 2003). Por fim, compreende-se que, para dar significado às práticas pedagógicas em espaços não formais de educação, é preciso identificar suas intencionalidades e propósitos, por meio dos conhecimentos e das experiências das partes envolvidas nesses espaços. Para isso, se faz necessário potencializar a gestão, para que saiba ouvir, de forma a suscitar um processo reflexivo, que busque, por meio da participação e construção conjunta, a transformação da realidade. Esse é o tópico do próximo subcapítulo.

3 Neste trabalho, ao nos referirmos a aula, estamos relacionando-a como a (s) atividade (s) pedagógica (s) desenvolvida (s) em espaços de educação não formal.

8. O QUE É GESTÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA?

É pelo compromisso e em nome da construção de uma sociedade democrática e da promoção de maior envolvimento das pessoas nas organizações sociais em que atuam, com as quais se relacionam, e das quais dependem, que se favorece a realização de atividades que possibilitam e condicionam a participação (LÜCK, 2011). Essa participação, segundo Lück et al. (2012, p. 18-19), caracteriza-se

por uma força de atuação consciente, pela qual membros de uma unidade social se reconhecem e assumem seu poder de exercer influência social, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultando de suas competências e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas.

Para Gandin (1994, p.28), “participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta”. E, para SILVA (2006, p.129), a participação é

uma modalidade de produção de conhecimento coletivo a partir de um trabalho que recria, de dentro para fora, formas concretas de pessoas, grupos e classes populares participarem do direito e do poder de pensar, produzir e dirigir os usos do saber a respeito de si próprios.

Com essas conceituações apresentadas por Lück (2012), Gandin (1994) e Silva (2006), fica evidente que, para que ocorra a participação, é necessária uma atividade conjunta e consciente entre diferentes sujeitos. Assim, levando em consideração que estamos abordando a participação do ponto de vista da gestão pedagógica (e por consequência educacional, relacionando-se com as práticas pedagógicas), para fomentar o nosso eixo de argumentação utilizaremos o conceito adotado por Bordenave (1994, p.32), quando afirma que participação significa objetivamente estar incluído na

[...] na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação de necessidades essenciais da comunidade, participação na busca

de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e desenvolvimento.

Dessa forma, ao se referir às escolas⁴ ou sistemas de ensino, a definição de gestão participativa envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos, enfim, todos os sujeitos da comunidade que tenham interesse na escola e na melhoria das práticas pedagógicas (LÜCK et al., 2012).

Nesse cenário participativo de busca pela construção de conhecimento coletivo, para Lück et al. (2012, p.20), o papel da gestão compete:

promover criação e sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social de seus profissionais, de seus alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania.

Além disso, Lück (2011, p.91), ainda destaca que

[...] o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com os demais sujeitos da escola em torno da realização dos objetivos educacionais, cabendo aos gestores escolares, em seu trabalho de gestão sobre o processo pedagógico, dar unidade aos esforços pela interação de segmentos e construção de uma ótica comum, a partir de valores e princípios educacionais sólidos e objetivos bem entendidos.

Logo, com o ambiente apropriado, um grupo de pessoas em busca dos mesmos objetivos e uma gestão colaborativa, o “trabalhar participativamente” significará encontrar-se em um coletivo que está em processo de construção de suas ideias e de sua prática, de tal modo que todos estejam caminhando para o mesmo rumo. Isso quer dizer que cada um “traz suas ideias, sua paixão, seus anseios e suas dificuldades, e todos juntos vão organizando esse tesouro e decidindo ele a cada momento” (GANDIN, 1994, p. 133). Assim, para colocar em prática esse processo participativo, ainda segundo Gandin (1994, p.136), “não é suficiente pedir sugestões e aproveitar aquelas que pareçam simpáticas ou que coincidam com pensamentos ou expectativas dos que coordenam: é necessário que o plano se construa com o saber, com o querer e com o fazer de todos”.

Além disso, para Lück (2011, p.75), uma prática efetivamente participativa

está associada a uma mudança de paradigma, pela qual se adota uma ótica interativa, que vê a realidade globalmente em vez de mediante olhar fragmentador e dicotomizador. Essa ótica procura vivenciar a realidade como uma experiência mutável e passível de melhoria, a partir de ações conscientes de seus múltiplos aspectos e da interação entre os mesmos.

Dito isso, a participação coletiva passa a ser uma estratégia fundamental na definição das ações e propósitos educacionais, compartilhando a análise de

problemas e tomada de decisões, tendo sempre como horizonte os valores pedagógicos e a superação da ótica individualista (LÜCK, 2011).

Por isso, para Santos (2015, p.53), “as experiências participativas vão requerer responsabilidade e transparência entre todos, uma vez que o trabalho coletivo interfere na construção da democracia”. Nessa perspectiva, ainda vale ressaltar que, segundo Libâneo (2004, p.328), “a participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas, da sua estrutura organizacional e da dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável à maior aproximação entre os sujeitos”.

No entanto, é preciso observar que muitas experiências chamadas de participativas são promovidas sem orientação, responsabilidade, transparência e principalmente sem o entendimento do que demanda um processo em que ocorre participação. Lück (2011, p. 28) alerta para o fato de que “inúmeras experiências de participação são realizadas sem que tenham um verdadeiro sentido político-democrático ou sentido pedagógico de transformação, como deveria ser o caso”. Assim, sem o real entendimento do processo participativo, corre-se o risco de perder o comprometimento e engajamento dos sujeitos participantes.

Para Pateman (1992, p. 60-61), a principal função da participação é educativa e “promove e desenvolve as próprias qualidades que lhes são necessárias; quanto mais os indivíduos participam, mais se tornam capacitados para fazê-lo”. Gohn (2014, p.36) corrobora com essa ideia quando afirma que “a participação tende a aumentar à medida que o indivíduo participa, ela se constitui num processo de socialização, e faz com que, quanto mais as pessoas participam, mais tendam a continuar nesse caminho”. Assim, pode-se concluir que,

quando todos participam, o envolvimento e o comprometimento de todos se amplia. Descobrem que têm uma causa em comum, comprometem-se com a vida dos educandos e com o futuro da escola. Assumem responsabilidade com as mudanças. Por isso, precisa haver liberdade para que cada um fale, se posicione e participe como sujeito ativo. (DALBERIO, 2008, p. 8).

Uma vez que se assume o compromisso de participar, a possibilidade de uma ação na perspectiva de construção coletiva exige a presença de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, resultando na democratização das relações e intervenções que acontecem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico (HORA, 1994). Todavia, essa democratização dependerá do engajamento das partes interessadas no desenvolvimento de um espaço “pensado por todos e para

todos”. Para Lück (2011, p. 47),

o engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir a responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos desejados.

Logo, diante do engajamento dos sujeitos envolvidos em um ambiente educacional que promove participação, torna-se possível construir conhecimentos a partir de práticas escolares coletivas, fomentando essa concepção como processo fundamental, que sustenta e faz avançar a gestão da escola e a qualidade do trabalho educacional (LÜCK, 2011). É importante destacar também que “a promoção da participação deve ser orientada e se justifica na medida em que seja voltada para a realização de objetivos educacionais claros e determinados, relacionados à transformação da própria prática pedagógica da escola e de sua estrutura social” (Ibid., 2011, p. 52).

Além disso, para Hora (1994, p.51), é importante ressaltar também que

o planejamento participativo pressupõe uma deliberada construção do futuro, do qual participam os diferentes segmentos de uma instituição, cada um com a sua ótica, seus valores e seus anseios, que, com o poder de decisão, estabelecerão uma política para essa instituição, com a clareza de que são ao mesmo tempo autores e objetos dessa política, que deve estar em permanente debate, reflexão, problematização, estudo, aplicação, avaliação e reformulação, em função das próprias mudanças sociais e institucionais.

Ou seja, o modelo participativo não é uma receita que se aplica e geram dados ou resultados previsíveis. “É um processo complexo, que precisa ser construído a partir de dados com intencionalidades e condicionalidades, que coloquem os interesses públicos, dos cidadãos e as carências afetivas existentes, como prioridades absolutas” (GOHN, 2014, p.37). Assim, por ser um processo complexo, torna-se importante qualificá-lo, ou seja, instrumentalizar por meio de ações formativas os sujeitos participantes, para que as problematizações sejam debatidas de forma efetiva.

Nesse sentido, para Freire (1985, p.14), é preciso “pensar como as ideias se concretizam nas ações e na mente dos indivíduos ou dos grupos, para interpretar a realidade e decidir transformá-la, ou não transformá-la”. Além disso, para Streck e Adams (2006, p. 115), “os lugares de participação são também - e quem sabe, sobretudo - espaços de aprendizagem da cidadania”.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na

transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p. 48).

Por isso, nessa perspectiva, é preciso fomentar uma participação qualificada, capaz de dar consistência a dialogicidade necessárias à gestão participativa, bem como fornecer a amplitude necessária para as propostas coletivas de mudança.

Por fim, fica posta a importância e contribuição da gestão pedagógica participativa em ambientes educacionais que buscam a construção coletiva do conhecimento com comprometimento, reflexão e diálogo, em que todos os sujeitos assumam de forma engajada seu papel, contribuindo globalmente para o desenvolvimento de uma sociedade crítica e cidadã. Nesse sentido, os espaços de educação não formal, ao proporem uma gestão que atue coletivamente na formação de suas práticas administrativas e pedagógicas, estarão formando cidadãos atuantes sobre sua vida e a dos outros, promovendo a sociabilidade e a busca pelo bem comum.

8.1 GESTÃO PEDAGÓGICA PARTICIPATIVA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A educação não formal é um modo de educar construído como resultado do processo voltado para os interesses e necessidades dos que participam. Logo, tem como finalidade “abrir janelas” de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Por isso, não é herdada, é adquirida, de forma que capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Além disso, “as organizações da sociedade se vinculam à dimensão pública, da defesa dos interesses públicos e de gestão social que visa o interesse coletivo e o bem comum” (STRECK e ADAMS, 2006, p.101). Assim sendo, seus objetivos não são dados a priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo (GOHN, 2010).

Pateman (1992) também destaca o sentido educativo da participação, a qual, como prática educativa, gera atitudes de cooperação, integração e comprometimento com as decisões, formando cidadãos voltados para os interesses coletivos e para as questões da política. Garcia (2005, p.40)

corrobora com as ideias de Gohn (2010) e Pateman (1992) quando argumenta que a educação não formal é um espaço que favorece a participação por meio do diálogo que permite a criação de novos conhecimentos.

o diálogo com o outro, com o que é diferente, com o que, inicialmente, muitas vezes é encarado como o oposto, pode fazer parte do processo de criação e pode ser importante para a criação de conceitos. A educação não formal pode abrir essa possibilidade, esse espaço nas suas relações educacionais, percebendo e aceitando como próprio o diálogo, sendo que nesse é mais importante ouvir a ideia do outro do que defender a própria, porque é também através das contribuições do outro que pode haver a recriação. Nesse processo, nessa relação, efetiva-se a criação do pensamento.

Assim, criado pelas oportunidades de troca dialética, o conhecimento concebido de forma coletiva torna-se parte das práticas educacionais dos espaços não formais de educação. Para Gandin (1994, p.57),

a construção em conjunto acontece quando o poder está com as pessoas, independentemente dessas diferenças menores e fundamentadas na igualdade real entre as pessoas. Aí se pode construir um processo de planejamento em que todos, com seu saber próprio, com sua consciência, com sua adesão específica, organizam seus problemas, suas ideias, seus ideais, seu conhecimento da realidade, suas propostas e suas ações. Todos crescem juntos, transformam a realidade, criam o novo, em proveito de todos e com o trabalho coordenado.

Portanto, os espaços de educação não formal, ao promoverem a participação, estão desenvolvendo “uma prática pessoal e coletiva de valor pedagógico, na medida em que sempre algo novo e essencial se aprende através de experiências práticas de diálogo e de reciprocidade na construção do conhecimento” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p.31-32).

Contudo, para Gandin (1994, p.172), a participação coletiva que planeja a transformação de uma realidade “supõe sempre uma prática que não se submete a ideologia e ao senso comum; que em vez delas, tenha a teoria como base e como justificativa do discurso”. O referido autor ainda menciona que a

[...] teoria é o fundamento para uma prática que pretenda ser transformadora, penso teoria como o conjunto de todos os elementos que nos chegam por diversos caminhos. A teoria surge de todos os caminhos que o homem possui para compreender e explicar a realidade. Teoria é algum conjunto de conhecimentos – de saber – que explica uma parte da realidade ou da prática. (GANDIN, 1994, p.173).

No que diz respeito à gestão pedagógica participativa em um espaço não formal de educação, é preciso pensar a construção de suas práticas educativas baseada na relação de que a teoria advém não só, mas também, dos sujeitos que desse local participam, de suas experiências e realidade. Dito de outro modo é conceber uma educação como objeto dos movimentos e dos processos participativos, do mesmo modo como um conjunto sistemático de concepções,

imagens e comportamentos que se desenvolvem no interior de um grupo social determinado, revelando a compreensão dos significados estabelecidos pelos sujeitos e a maneira como isso é incorporado nas práticas pedagógicas desses espaços (PEREIRA, 2015). Em suma, para Freire (1985, p.31),

[...] é preciso estabelecer um diálogo entre nossas diferenças e nos enriquecermos nesse diálogo. Assim, [...] não podemos julgar a cultura do outro através dos nossos valores, mas sim aceitar que existem outros valores, aceitar que existem as diferenças e aceitar que, no fundo, essas diferenças nos ajudam a compreender a nós mesmos.

Logo, proporcionar momentos de “fazer pedagógico” com a reflexão permite aos participantes se descobrirem autores de suas próprias práticas intencionadas, repensando-as em diálogos coletivos com os demais sujeitos. Dessa forma, fica clara a dimensão pedagógica da participação que, para Lück (2011, p.60),

[...] refere-se ao fato natural de que a prática é, em si, um processo formativo e, portanto, um fator fundamental de promoção de aprendizagens significativas e construção do conhecimento. Constituindo-se como um processo permanente de ação-reflexão, pela discussão colegiada das questões escolares e pela busca de concretização de seus objetivos, propicia aos seus participantes a oportunidade de desenvolver o sentido de corresponsabilidade, a par do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes relativas a essa prática social.

Por conseguinte, a participação como promotora da construção de práticas pedagógicas significativas possibilitará que a apreensão de outros conteúdos culturais se faça a partir dos valores próprios da comunidade participante, integrando “o processo educacional às demais dimensões da vida comunitária e da geração e operacionalização de situações de aprendizagem com base no repertório cultural, regional e local” (HORA, 1994, p. 21). Além disso, o aprendizado, que advém da participação de todos no processo educativo, “possibilita a cada um dos sujeitos, individualmente e a todos coletivamente, o crescimento da pessoa humana em todos os seus aspectos: dignidade, atuação, criticidade, capacidade de decisão e ação, devendo ser respeitada na sua individualidade e sociabilidade” (Ibid., 1994, p. 122). Logo, segundo Dalberio (2008, p.9), esse aprendizado gerado pelos debates e discussões coletivas, permitirão aos sujeitos participantes

fazerem uma reflexão acerca da concepção da educação e da sua relação com a prática pedagógica, com a sociedade e com a escola, o que os levará também à reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. Assim, coletivamente, a consciência crítica será despertada, junto ao desejo de se construir uma nova realidade.

Afinal, para que uma organização social tenha êxito na concepção de uma

pedagogia participativa, a gestão precisa mobilizar a ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado, ou seja, a reciprocidade cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2011). Em síntese, para Lück (2011, p.89),

sem uma orientação participativa compartilhada desde a fase de elaboração, capaz de construir a clareza do ideário e das necessárias ações educacionais, o projeto pedagógico se transforma em um simples documento formal, deixando de ser o que deveria: um verdadeiro mapa de viagem a ser continuamente consultado para se chegar onde se pretende.

Assim, fica claro que as ações educacionais definidas pelo coletivo não podem ser aleatórias ou pré-selecionadas e impostas do exterior para o grupo. Os temas que vão gerir as práticas pedagógicas devem emergir a partir de temáticas geradas no cotidiano da comunidade participante, e que tenham alguma ligação com a vida cotidiana, que considere a cultura local, em termos de seu modo de vida, faixas etárias, grupos de gênero, nacionalidades, religiões e crenças, hábitos de consumo etc. (GOHN, 2010). Ademais, para Dalberio (2008, p.11),

realizando o processo de conscientização, a comunidade-escola, autônoma, com o projeto de sua autoria, representando seus desejos e aspirações, estará preparada para superar toda a forma de indiferença, individualismo e superficialidade, e alcançar um patamar mais elevado: a sociabilidade. Nesta, as pessoas se tocam, se olham, interagem, trocam, crescem em comunhão e, juntas, se comprometem com uma causa que representa um bem comum.

Diante disso, a gestão, ao desenvolver uma cultura participativa nova, implica a criação de coletivos compartilhados de diferentes formas e que desenvolvem saberes não apenas normativos, mas saberes que orientam as práticas sociais, que constroem novos valores, a partir de um grupo de pessoas diferentes com metas iguais. Isso tudo está no campo da educação não formal (GOHN, 2006). Assim, compreende-se que a gestão pedagógica participativa é fundamental, “pois é assim que todos os envolvidos no processo educacional da instituição estarão presentes nas decisões e construções propostas (planos, projetos, programas e ações) como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação” (LIBÂNEO, 2004, p.316). Por fim, pode-se dizer que a gestão pedagógica participativa é uma “articulação de ações, um instrumento científico, político e pedagógico de produção partilhada de conhecimento social, porque ela própria se inscreve no fluxo das ações sociais” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p.31).

Neste capítulo, nos debruçamos na fundamentação que teoriza a possibilidade de construção conjunta de práticas pedagógicas socioculturais de

aprendizagem e produção de saberes significativos em um espaço de educação não formal, objeto deste estudo. Por isso, no próximo capítulo detalharemos a metodologia de pesquisa que utilizaremos, bem como métodos e técnicas de coleta de dados que nos permitirão pensar em que sentido a gestão pedagógica participativa contribui para a construção de práticas pedagógicas significativas em um espaço não formal de educação.

4 Nos subcapítulos 3.3 e 3.3.1, ao nos referirmos à escola, sistema de ensino ou educação, estamos falando também dos espaços não formais de educação, visto que a literatura de gestão participativa é restrita à essa modalidade de educação.

9. COMO OCORREU A PESQUISA NO PROGRAMA RECRIAR?

A pesquisa que realizamos caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, tendo em vista seu caráter participativo e propositivo no que tange à construção coletiva de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar – campo empírico deste estudo. Para Gil (2008, p. 272),

por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes.

Assim, a metodologia qualitativa possibilita uma maior aproximação entre pesquisador e sujeitos participantes do estudo. Para Creswell (2014, p. 52), “conduzimos pesquisa qualitativa quando desejamos dar poder aos indivíduos para compartilharem suas histórias, ouvir suas vozes [...]”. Essa aproximação torna possível a compreensão e significação de diferentes ideias e visões elencadas pelos partícipes da pesquisa. Portanto, conforme Minayo (2002, p.22),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.

Para a condução da investigação, partindo de uma visão ampla, utilizamos o método da pesquisa-ação. Thiollent (2011, p.14) define pesquisa-ação como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Isso evidencia que a escolha desse método nos permite a construção do

conhecimento com a participação de todas as partes interessadas, porque compreende a “pesquisa” como apropriação dos próprios sujeitos envolvidos, e a “ação” como aplicação desta, com intuito de modificar a situação atual. Dessa forma, “a pesquisa-ação é uma técnica de intervenção coletiva e, portanto, uma técnica de mudança social” (DIONNE, 2007, p.75).

Assim, como apresentado na introdução, busca-se, a partir da pesquisa-ação, responder à seguinte pergunta: de que forma uma gestão pedagógica participativa pode contribuir na construção e implementação de práticas pedagógicas significativas em espaços de educação não formal?

Neste estudo, o espaço de educação não formal é o Programa Recriar, a gestão pedagógica participativa é compreendida pela articulação entre a coordenação pedagógica e os representantes de todas as partes interessadas do programa, que, juntos, colaboraram na elaboração de um novo “plano de ensino”, visando ao desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. Esses sujeitos, que julgamos terem relevância para este estudo, são aqueles reconhecidos como pessoas que valorizam o programa e de alguma forma o influenciam. Esse grupo foi denominado de Comitê do Programa Recriar (CPR). São eles:

- a) presidente do Instituto Adelino Miotti;
- b) coordenadora pedagógica e assistente administrativo da instituição;
- c) coordenadora de recursos humanos da empresa Soprano (mantenedora do Instituto);
- d) dois alunos egressos do programa;
- e) um aluno representante da turma que atualmente participa do Recriar;
- f) responsáveis (pai e mãe) de um aluno egresso do programa;
- g) professores que ministram as demais atividades ofertadas pelo programa⁵.

Para a construção do CPR, se faz necessário ressaltar o caráter ético da pesquisa, dos pesquisadores e dos participantes. Todas as informações que foram divulgadas nas reuniões deverão ser mantidas em sigilo por todos os participantes. Para os debates e troca de conhecimentos sobre o Instituto Adelino Miotti e o Programa Recriar, bem como as discussões sobre os papéis de cada sujeito na elaboração do novo plano de ensino, deverá ser utilizado o tempo dos encontros coletivos. Por isso, todas as pessoas que participaram da pesquisa assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme

modelo que consta nos apêndices deste trabalho. Dessa forma, optamos por nomear, quando utilizamos relato direto na análise de dados (capítulo 4), os 13 participantes da pesquisa de “Sujeito 1, Sujeito 2, Sujeito 3” e assim consecutivamente.

No caso da pesquisa-ação, o pesquisador é parte integrante e participante da pesquisa. No estudo realizado, a pesquisadora tem o papel de coordenadora pedagógica da instituição, e como relatado no capítulo introdutório, foi a pessoa responsável pela criação do primeiro plano pedagógico que ocorreu de forma individual e não participativa. Por isso, entende-se que a abordagem da pesquisa-ação exige um posicionamento de ator e não de detentora da proposta. Dionne (2007, p. 124) corrobora com essa ideia quando afirma que:

o pesquisador em pesquisa-ação não desempenha um papel de especialista, mas se insere na dinâmica de uma ação de mudança e se compromete com as finalidades da ação e com os valores fundamentais do ator. Ele abandona a ilusão da “neutralidade” de uma pesquisa “descompromissada” e se engaja politicamente para defender uma “causa”.

Dessa forma, o compromisso da pesquisadora está em engajar-se nesse estudo também de forma participativa, preparando-se para escuta de sugestões que modificarão e reescrever as práticas pedagógicas por ela construídas. Demanda, também, que possa abrir mão de algumas crenças em relação às atividades que o programa já realiza, se os demais participantes, coletivamente, sugerirem alternativas que melhor condizem com o novo plano de ensino. Ademais, para a realização de uma pesquisa-ação, é imprescindível a participação de representantes dos sujeitos envolvidos, haja vista que todos podem contribuir com a pesquisa proposta.

Assim sendo, a pesquisa efetivou-se por meio de reuniões programadas para acontecer de forma quinzenal, com carga horária de 2h por encontro, tendo seu início em fevereiro de 2017. Nesses encontros, num primeiro momento, foi necessária a definição de papéis e o entendimento da proposta participativa, ou seja, de que todas as vozes do comitê têm valor e significado no processo.

Sabendo-se da importância de se pré-estruturar as reuniões que foram realizadas com o CPR para bom aproveitamento do tempo disponível, bem ter estabelecido previamente algumas das temáticas que se relacionam com a construção do plano, elaborou-se um cronograma dos encontros. Nesse cenário, a função do cronograma proposto aos sujeitos da pesquisa foi a de melhor organizar os momentos em que o Comitê do Programa Recriar esteve reunido, possibilitando discussão e estudos de qualidade na busca pela

elaboração coletiva do plano de ensino. Contudo, compreende-se que, como tratamos de diferentes sujeitos, com diferentes percepções e conhecimentos, o cronograma sofreu ajustes em seu desenvolvimento, pois dependeu do andamento que o grupo deu para as propostas estabelecidas, bem como se alterou algumas orientações conforme demanda e opiniões coletivas. Assim, as reuniões do CPR, seguiram o seguinte cronograma:

Quadro 4 - Cronograma Reuniões CPR

Reunião 1	Apresentação da proposta de criação do Programa Recriar (CPR); • Apresentação dos participantes; • Compreensão da ética da pesquisa e assinatura do TCLE; • Apresentação da proposta do diário de memórias do CPR; • Construção coletiva do conceito de participação para o grupo a partir dos conceitos de diferentes autores; • Diálogo com o grupo: quem são os sujeitos participantes do CPR e quais suas expectativas em relação à proposta de trabalho; • Combinações que o CPR considere necessárias para o bom andamento da construção do plano de ensino; Atividade para a próxima semana: responder à pergunta “Recriando: para onde vamos?” e	
Reunião 2	Resgate das memórias da reunião anterior; • Relato de cada participante sobre a pergunta tema da reunião: para onde vamos? Relato das pesquisas efetuadas; • Definição dos objetivos, valores e princípios do Programa Recriar; Atividade para a próxima semana: Leitura dirigida, em duplas, dos seguintes artigos: - A instituição formal e não formal na construção do currículo de uma escola de tempo integral (FELICIO, 2011). - Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas (SEVERO, 2015).	
Reunião 3	Resgate das memórias da reunião anterior; • Apresentação e validação final dos objetivos, valores e princípios do Programa Recriar; • Apresentação das duplas sobre os pontos que destacaram no texto e suas relações com o fazer pedagógico que é o papel do CPR; • Debates e trocas de ideias sobre os conceitos apresentados no texto e as experiências vividas pelos participantes; Atividade para a próxima semana: escrever uma prática pedagógica que tenham considerado	
Reunião 4	Resgate das memórias da reunião anterior; • Relato das práticas pedagógicas significativas que o CPR viveu, debatendo o que fez daquela prática significativa; • Baseados nas referências já apresentadas e nas experiências individuais e em grupo,	
Reunião 5	Resgate das memórias da reunião anterior; • Apresentação das construções realizadas até pelo CPR até o momento; • Resgate das memórias da reunião anterior; • Debate sobre os significados das atividades ofertadas no atual formato do Recriar; • Baseando-se no que foi construído até o momento na história do Programa Recriar, bem como	

na importância das práticas já ofertadas e as relações com o que o CPR deseja conceber como plano de ensino e as referências estudadas, definir quais serão as atividades “base” que serão ofertadas aos futuros participantes; Atividade para a próxima semana: escrever pelo menos uma prática pedagógica que considere		
Definição das práticas pedagógicas significativas • Debate sobre os significados das atividades ofertadas no atual formato do Recriar; Diálogo sobre as atividades que o CPR considera essencial que o Recriar desenvolva; • Baseando-se no que foi construído até o momento na história do Programa Recriar, bem como na importância das práticas já ofertadas e as relações com o que o CPR deseja conceber como plano de ensino, definição das atividades, objetivos e práticas que serão ofertadas aos futuros		
Definição das práticas pedagógicas significativas • Definições de parcerias, estruturas e materiais que serão necessários para implementar o novo plano de ensino do Recriar; Atividade para a próxima semana: escrever uma breve avaliação da experiência de fazer parte		
Encerramento das atividades do Programa Recriar • Apresentação com a validação final do plano de ensino do Programa Recriar; • Combinações para o monitoramento e avaliação do plano de ensino para 2018; • Encerramento.		

Fonte: Elaborado pela autora

Assim sendo, com a criação do CPR e sua função nesse estudo, pode-se afirmar também que, numa visão mais precisa, a pesquisa-ação desenvolvida ganha um caráter de pesquisa-ação colaborativa, visto que, segundo Pimenta (2005), os participantes da pesquisa, por meio da reflexão colaborativa, tornam-se capazes de problematizar, analisar e compreender as práticas pedagógicas realizadas, bem como produzir significado e conhecimentos que permitam orientar o processo de transformação das práticas educativas, gerando mudança na cultura da instituição, desenvolvendo a competência de análise e investigação, bem como crescimento pessoal, compromisso profissional de forma a gerar práticas organizacionais participativas e democráticas. Indubitavelmente, a nossa pesquisa ganha adjetivo de colaborativa, pois a transformação se dará pela construção coletiva do grupo de sujeitos que constituem o CPR, dando ao pesquisador a função de cientificizar o processo de mudanças que foram desencadeados por eles. (KINCHELOE, 1997).

Além disso, o estudo apresentado nessa dissertação, objetiva desenvolver uma cultura da análise da prática, que segundo Pimenta (2005) é um dos propósitos da pesquisa colaborativa. A autora, com base em Zeichener (1993); Gramsci (1968); Habermas (1983) e Kincheloe (1997), ainda destaca que esse tipo de pesquisa traz em sua premissa o compromisso dos envolvidos em uma

formação de qualidade e transformação da prática num sentido de democratização social e política da sociedade. Portanto, o CPR, ao buscar um mergulho no estudo da práxis do Programa Recriar, ensaia um exercício crítico que busca levar em conta as dimensões econômicas, sociais e políticas em que este se insere. (FRANCO, 2005).

Por fim, Dionne (2007) ainda pontua que são alguns os pressupostos que caracterizam a pesquisa-ação, dos quais destacaremos quatro que estão intrinsecamente relacionados com a nossa pesquisa: fortalecer relações entre teoria e prática; favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores; perseguir um duplo objetivo de conhecimento a desenvolver e de situações a modificar e produzir um novo saber na ação e para a ação. Pensando na especificidade do estudo a ser realizado, que é compreendido e vivenciado como pesquisa-ação, esses quatro elementos serão qualificados da seguinte forma:

- a) fortalecer relações entre teoria e prática: as reuniões propostas para construção das práticas pedagógicas assumiram, em alguns momentos, um caráter mais teórico e, em outros, mais prático, sendo que, na elaboração coletiva do “plano de ensino”, se fez necessário estudo e uma reflexão conjunta dos dois momentos.
- b) favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores: com a pesquisa foi possível aproximar a instituição e os sujeitos/pesquisadores/participantes, pois o “plano de ensino” é o resultado dos encontros do Comitê, que precisou aliar-se e comunicar-se para o bem coletivo.
- c) perseguir um duplo objetivo de conhecimento a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação): o conhecimento desenvolvido é que definiu as práticas pedagógicas significativas, e situação a modificar será a verificação dessas ações na prática por meio do “plano de ensino”.
- d) produzir um novo saber na ação e para a ação: com a definição do novo plano pedagógico do programa Recriar, teremos o novo saber construído e aplicado.

Diante disso, a abordagem qualitativa como metodologia que compõe este estudo objetiva construir, por meio da pesquisa-ação, um movimento que reconheça a importância da participação, mediante as percepções do que cada sujeito tem a dizer e contribuir, fortalecendo o processo de construção de práticas pedagógicas participativas a partir da experiência, da escuta, de conhecimentos empíricos e epistemológicos. Por fim, esse estudo gerou uma série de dados que necessitam ser registrados para posterior análise. As técnicas que utilizaremos para coletar e analisar esses dados são o tema do

9.1 TÉCNICAS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Na coleta de dados foram utilizadas as técnicas de observação participante e a criação de um diário de pesquisa para registro das ideias mais significativas de cada encontro. Para a análise de dados será adotada a técnica de análise de conteúdo.

9.1.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante, de acordo com Angrosino (2009, p. 77), “é um processo de aprendizagem por exposição ou por envolvimento nas atividades cotidianas ou rotineiras de quem participa no cenário de pesquisa”. Assim, no caso do estudo realizado nesta pesquisa, tornou-se possível, por meio dessas observações, conhecer melhor os atores participantes da pesquisa, observar os confortos e desconfortos com determinados assuntos, bem como cada um deles se apropria do sentido do programa a partir dos seus interesses e de suas vivências.

Além disso, a observação como fonte de dados permitiu uma melhor organização das informações qualitativas que serão coletadas. Segundo Somekh e Lewin (2015), as observações devem ajudar a ponderar o que fará a seguir, o que constitui os dados observados no contexto, como eles se relacionam ou não entre si. Dessa forma, se fez necessário o registro dessas informações observadas. Para esse processo, utilizamos o diário de pesquisa.

9.1.2 DIÁRIO DE PESQUISA

Diário de pesquisa é um instrumento utilizado para registrar e documentar os dados obtidos mediante observação, conversas informais, discussões, informações contextuais, reflexões e ideias, entre outros (SOMEKH; LEWIN, 2015). Portanto, no diário de pesquisa é possível encontrar os registros do estudo realizado, do que foi observado, vivenciado e experimentado, possibilitando ao pesquisador o desenvolvimento de percepções e visões ao longo das etapas da pesquisa.

Segundo Somekh e Lewin (2015, p.83), “o diário é necessário em qualquer tipo de pesquisa na qual uma pessoa ou grupo tenta compreender a

experiência e o olhar do observador, é uma variável na investigação”, ou seja, para esta pesquisa, em que o método utilizado será a pesquisa-ação (colaborativa), foi imprescindível o uso dessa técnica de coleta de dados. Reforçando o argumento da importância desse instrumento, Somekh e Lewin (2015, p.80) ainda traduzem que,

Ao incluírem dados e interpretação, comentários e reflexão, os diários fazem possível a análise contínua durante a coleta de dados e podem ser usados para avançar na pesquisa; resultados preliminares da análise podem indicar dados necessários para preencher as lacunas num arcabouço teórico e avaliar os resultados intermediários.

Assim, esse instrumento possibilitou também a organização para o acesso inteligente aos temas relevantes. Com isso, por meio do diário é que se tornou possível delinear e descrever os trajetos do estudo e sua evolução, viabilizando a investigação e análise do processo e dos dados da pesquisa.

9.1.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Segundo Gil (2008, p.178), nas pesquisas que utilizam abordagem qualitativa,

para interpretar os resultados, o pesquisador precisa ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas.

Assim, por tratar-se de uma pesquisa-ação, os dados coletados/registrados nas observações e no diário de pesquisa foram explorados por meio do método de análise de conteúdo. Para Richardson (2004, p.89), “a análise de conteúdo tenta descrever o texto segundo a sua forma, isto é, os símbolos empregados, palavras, temas, expressões, frases [...]”. Logo, esse método é que permitiu a interpretação e significação dos aspectos que foram relatados pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Por fim, após a análise da relevância e aceção do conteúdo das observações e registros do diário para o estudo proposto, a pesquisadora reportou os achados para o CPR, em que se estabeleceram conexões e relações que possibilitaram o delineamento do novo plano de ensino. Essas conexões e relações serão apresentadas no próximo capítulo, por meio da análise dos dados coletados.

-
- 5 Os professores das demais atividades que são ofertadas atualmente pelo Programa Recriar serão convidados para reuniões pontuais para dialogar sobre a permanência ou não da atividade que orienta, no plano pedagógico que será elaborado.

10. O PROJETO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

A presente pesquisa buscou investigar, por meio de uma gestão pedagógica participativa, a possibilidade de articular a construção de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar, que traduzissem a visão coletiva do CPR. Diante dessa proposta e analisando também o problema apresentado, bem como os objetivos específicos desse estudo, consideramos importante abordar o percurso percorrido pelo Comitê nas reuniões que proporcionaram as “descobertas” que realizamos nessa pesquisa.

Assim, a partir do momento em que foram efetuados os convites para a participação no CPR, houve um grande engajamento dos sujeitos em todas as etapas do processo e foi perceptível o interesse do coletivo para que tivéssemos sucesso ao longo do desenvolvimento do percurso estabelecido para o estudo. Dito isso, consideramos importante ressaltar também que, durante o itinerário foi necessário superar diferentes desafios que fizeram parte da construção de uma relação sólida de respeito e confiança entre os participantes. Por isso, consideramos relevante explicitarmos neste momento o crescimento e desenvolvimento do grupo e sua contribuição para o Programa Recriar com o resultado desse trabalho, pois, conforme afirma Lück (2011) formas e pensamentos distintos direcionados aos mesmos fins cumprem um papel essencial na formulação de metas, formas de ação e opções de desenvolvimento futuro.

Dessa forma, após os convites individuais para participação, iniciamos as reuniões coletivas em 01/03/2017. Nesse primeiro momento, os sujeitos apresentaram-se para o grupo e relataram suas expectativas em relação ao CPR,

“Espero ver o processo como um todo e o resultado final. (Sujeito 4).

Oferecer meu máximo e acreditar, aprendendo com as atitudes diferentes (Sujeito

3).

Sinto-me emocionada em poder continuar fazendo parte de algo tão importante como foi para o meu filho ter participado do Programa Recriar. (Sujeito 9).

Quero poder ajudar outras pessoas, assim como fui ajudado (Sujeito 8).

Quero ajudar a transformar o Recriar, para dar oportunidade a outros jovens. (Sujeito 7).

Quero ver a reescrita a várias mãos e pensamentos, enriquecer o trabalho, sei que não vai ser fácil.” (Sujeito 2).

Nesse mesmo encontro, abordamos as expectativas e receios do grupo e construímos de forma coletiva o conceito de participação para os integrantes do CPR. Além disso, foi explicitado o objetivo do Comitê ter sido formado e o percurso que o grupo teria pela frente. Ao final do encontro, um dos participantes trouxe a seguinte fala: *“o que vamos fazer aqui é quase como escrever um projeto pedagógico de uma escola”* (Sujeito 5). A fala desse sujeito é ancorada por Freire (1985, p. 38) quando afirma que *“o ponto de partida de um Projeto Político Pedagógico, tem de estar exatamente nos níveis de aspiração, nos níveis dos sonhos, nos níveis de compreensão da realidade e nas formas de ação dos grupos”*.

Seguindo o nosso percurso, estudamos e elaboramos os valores, princípios e objetivos que o Programa Recriar fomentará a partir de 2018. Dando sequência aos encontros, os participantes debateram sobre o que consideram práticas pedagógicas significativas com estudos dirigidos abordando alguns conceitos teóricos.

Na sequência, dialogaram sobre as possibilidades de construção dessas práticas e de que forma propõem que isso seja efetivado, elaborando de forma espontânea e coletiva, um conceito para prática pedagógica significativa que foi utilizado para pensar essas práticas para o Programa Recriar. Esse processo foi o mais longo e por consequência o mais produtivo, com um grande número de opiniões colaborativas. Dionne (2007, p.34), ressalta a importância desses momentos de troca, as contribuições dos sujeitos é que fomentarão a pesquisa, pois

a elaboração e a partilha dos conhecimentos ocorrem em relações de convivência que incitam, ao mesmo tempo, o pesquisador a coletar os conhecimentos derivados da ação e o ator a contribuir diretamente para a produção de conhecimento. A divisão social do trabalho profissional entre o pesquisador e o participante-ator tende a desvanecer-se, tornando-se um coletivo engajado em uma mesma intervenção.

Dessa forma, a intervenção coletiva aqui proposta se deu na medida em que as reuniões foram avançando e novos conhecimentos foram elaborados pelos participantes, mediante a dialogicidade, debate e estudos dirigidos realizados nos encontros, delineando assim, as práticas pedagógicas

significativas que serão desenvolvidas pelo Programa Recriar a partir de 2018. Com o registro desses novos conhecimentos, o CPR, ao longo dos encontros, desenhou e concebeu o novo projeto pedagógico para o Programa Recriar, sendo este validado pelos partícipes em todas as suas etapas, bem como aprovado em sua versão final no último encontro do CPR. Nessa ocasião, último encontro, também foi realizada uma avaliação do processo, em que os sujeitos relataram o que sentiram, e qual foi a importância de terem participado desses momentos de construção em grupo.

Por fim, após essa jornada coletiva de aprendizagens, foi possível identificar três grandes descobertas de pesquisa, que nesse trabalho nomearemos como dimensões, pois compreendemos a palavra dimensão como algo de importante proporção, que demonstra aspectos significativos que evidenciam as conquistas e desafio desse estudo. Nessa perspectiva, iremos abordar as seguintes dimensões: I. A participação (e os silêncios) dos sujeitos da pesquisa; II. As práticas pedagógicas significativas e III. O projeto pedagógico do Programa Recriar.

10.1 A PARTICIPAÇÃO (E OS SILÊNCIOS) DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Nessa dimensão, iremos analisar de que forma ocorreu o processo de participação dos sujeitos que compõem o CPR, bem como os momentos que, durante o desenvolvimento das reuniões, resultaram em silêncio, ou na divergência de ideias, ou na expressão coletiva do pensamento do grupo.

Assim, como o estudo proposto dependia de uma participação efetiva do CPR, logo no primeiro encontro, consideramos necessário e importante que fossem apresentados os conceitos de participação abordados na fundamentação teórica deste estudo oportunizando um momento de reflexão individual aos participantes e de diálogo coletivo sobre as percepções em relação aos conceitos apresentados. Com essa perspectiva, apresentamos excertos dos conceitos de participação de Lück et. al (2012)⁶; Gandin (1994)⁷; Silva (2006)⁸ e Bordenave (1994)⁹, que foram entregues aos participantes em um pedaço de papel para que fizessem uma leitura e reflexão individual e depois, de forma voluntária, realizamos a leitura coletiva de todos os conceitos, socializando as opiniões formadas pelos indivíduos. Foi um momento que ocorreu a participação de todos, gerando a oportunidade dos sujeitos da pesquisa relatarem o que consideram, baseado nos conceitos teóricos, ideias

debatidas e percepções individuais, que para eles seria o “participar” necessário para o Comitê do Programa Recriar.

“Participação de todos, de quem faz parte, de quem trabalha. (Sujeito 1).

Participar de algo novo, coletivo com visões diferentes e pessoas diferentes. (Sujeito 8).

Intensidade para que o trabalho ocorra de forma harmoniosa, tem que ser feito por todos para ser participação. (Sujeito 9).

Participar é atuação consciente, compreender, decidir, agir, influenciar. (Sujeito 4).

Expor minhas ideias, contribuir, respeitar. (Sujeito 5).

Participar é contribuir com a ideia de todos, formando um coletivo de experiência que podem ser traduzidas, posteriormente, como conhecimento. (Sujeito 4).

Trazer o meu conhecimento e o de cada um para o coletivo. (Sujeito 6).

Coletivo com muitas cabeças pensando, buscar algo, é ir além de estar apenas presente.” (Sujeito 2).

Nesse cenário de troca coletiva, cada relato dos sujeitos, elucida o olhar de Gandin (1994), ao afirmar que ao relacionarmos fundamentos teóricos e ideias transformadoras de ordem pessoal, estamos gerando uma dinâmica de participação, na medida em que os sujeitos sentem que sua contribuição é um procedimento normal adotado pelo grupo.

Dessa maneira, objetivando que todos os participantes pensassem o processo de construção coletiva que viria nos próximos encontros, o CPR construiu, unindo as falas de todos e concepções teóricas, o seguinte conceito para participação:

“Participação, para o CPR é, apoiar e contribuir na construção do conhecimento coletivo de forma consciente, dialogando, analisando, influenciando, produzindo e atuando na elaboração de uma proposta de ensino que esteja alinhada com as expectativas de todas as partes interessadas.” (CPR).

Nessa fala coletiva, percebe-se que o CPR se comprometeu a exercer a tolerância, que para FREIRE (1985, p.27),

não significa de maneira nenhuma a abdicação do que te parece justo, do que te parece bom e do que te parece certo. [...] O tolerante não abdica dos seus sonhos pelo qual luta intransigentemente, mas respeita o que tem sonho diferente do dele.

Durante todo o período em que foram realizadas as reuniões, foi perceptível por meio da observação participante e das falas dos sujeitos, que o diálogo respeitoso e tolerante foi utilizado durante os encontros, mesmo quando as ideias apresentadas não eram convergentes. Ou seja, o CPR utilizou-se do diálogo para olhar o mundo (na perspectiva da pesquisa, o mundo do Recriar) e a própria existência em sociedade como processo, algo em construção, como realidade inacabada e em constante transformação (FREIRE, 1993). Vejamos abaixo, um exemplo desses momentos dialógicos,

“Para mim, a vivência de maior significado foram os funcionários que vieram contar suas histórias de vida, que começaram como a gente, acho que isso teria que ter mais, palestras com histórias de vida vencedoras. (Sujeito 7).

Eu concordo, também achei importante, só que eu penso o seguinte, só visto histórias de sucesso, ‘cara’, nos deixa sem ver o outro lado, de quem ‘pena’ para conseguir as coisas. (Sujeito 8).

Mas peraí, o cara que teve sucesso também passou por dificuldades, deve ter ‘penado’ para muitas coisas. (Sujeito 7).

Pois é, pode ser que tu tenha razão, então acho importante anotar para quando esses ‘caras’ virem aqui, falar também das dificuldades, para que os alunos vejam que eles são serem humanos (risos)”. (Sujeito 8).

Além desse cenário, explorando outros momentos participativos em que foi indispensável o respeito pela “ideia diferente” se faz necessário destacar uma das reuniões de grande importância para o CPR e por consequência para o nosso estudo: o encontro em que tivemos a participação dos parceiros e professores convidados, que ministravam algumas das atividades ofertadas anteriormente pelo Programa Recriar. Aqui destacamos duas situações importantes: a participação efetiva das organizações parceiras que estão ligadas ao setor da indústria (assim como a mantenedora do IAM) que sugeriram uma interface de atividades voltadas às necessidades do “mercado de trabalho” para aplicarmos no Programa Recriar e a preocupação dessas em manter a parceria e a realização das atividades, visto que a mantenedora do programa é uma indústria de grande porte que auxilia financeiramente também a manutenção desses parceiros.

Em relação a estas situações, evidenciamos as seguintes falas,

“Nós, enquanto instituição, devido a nossa parceria de anos, sabemos que o Recriar muda e resgata a vida do jovem, que oportuniza coisas que não percebemos em outros programas socioeducacionais. [...] Já que vamos formar alunos todos os anos, precisamos pensar em um processo mais dinâmico e profissionalizado, que desenvolva postura, disciplina, comportamentos adequados nos ambientes da empresa, com estratégias de planejamento e meta de vida, quem sabe até um coaching? Nisso, podemos ajudar vocês. (Sujeito 10).

Até no processo seletivo, quem sabe ao invés de fazer entrevista individual para conhecer o candidato, fazer uma dinâmica coletiva, com uma estratégia, ali já saberíamos quem teria melhor desempenho em algumas atividades. (Sujeito 11).

[...] Também poderiam elencar metas para irem alcançando durante o ano, planejar bem o que deverá fazer nesses 10 meses.” (Sujeito 10).

O posicionamento do restante do grupo foi um silêncio contemplativo e de respeito à opinião mencionada. Não houve comentários imediatos que concordassem ou discordassem das temáticas abordadas por esse parceiro, cabendo ressaltar também que, os demais convidados externos ao Comitê, se mantiveram contemplativos. A pesquisadora anotou a sugestão da mesma forma que fez com todos os outros participantes e questionou se alguém

gostaria de complementar ou comentar sobre as ideias levantadas. Também não houve resposta do grupo. Assim, percebemos um “estranhamento” entre o conceito de participação elaborado pelo CPR e a sua prática, revelando que existe um caminho a percorrer entre conceituar a “participação” e vivenciar a “participação” de acordo com o conceito estabelecido.

Contudo, compreendemos também que o silêncio, se observado com um olhar singularizado, não deixa de ser uma forma de participação. É o que afirma Orlandi (1993), quando retrata que há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar em sentido, que já não é o silêncio, mas “pôr em silêncio” e nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender a dimensão do não dito. Ou seja, na situação que relatamos, o silêncio foi uma forma de não mostrar abertamente o descontentamento imediato dos sujeitos em relação à proposta elencada pelo parceiro. Essa percepção fica clara, pois, no encontro subsequente, a reunião foi aberta com as sugestões trazidas anteriormente pelos parceiros, e ao resgatar o relato daqueles ligados ao setor da indústria, o retorno do CPR foi

“Eu não concordo com isso de colocar metas, se teve uma coisa que aprendi no Recriar é que somos todos diferentes e se tivermos as mesmas metas como vamos perceber as individualidades de cada um? (Sujeito 6).

Mas aquilo que foi dito de ter um planejamento de vida acho importante, pois fará os educandos pensarem no futuro, eles não precisam definir um planejamento de vida fechado, a exemplo de vou me formar em engenharia de produção daqui a 5 anos, mas poderíamos contar com a ideia de quero ter uma graduação completa daqui a 7 anos e pensar como fará para chegar lá. Isso, na minha opinião, é de muita valia para os jovens que virão. (Sujeito 1).

Outra coisa, eu nunca teria passado na seleção do Recriar se tivesse essa tal de dinâmica de grupo, lembram como eu era tímido? Às vezes ainda sou e o que perdi de timidez aprendi aqui... Não acho justo isso de dinâmica não, é ‘tipo’, querer ficar só com os melhores?” (Sujeito 8).

Na sequência destas falas a pesquisadora questionou o porquê não terem se manifestado no dia em que foram colocadas as sugestões pelos parceiros. A resposta do grupo foi por meio da fala do Sujeito 4, aceita por todos os participantes, *“acho delicado nos posicionarmos em desfavor de um parceiro que nos auxilia de forma gratuita no IAM, talvez entendam de forma errônea e percamos a parceria”*. Aqui, mais uma vez, fica em evidência a limitação do diálogo – tão relevante para o processo participativo – mediante o receio dos demais participantes, que não se sentiram à vontade para participar, optando por não se posicionar em momentos importantes. Sobre a limitação da participação, Benello e Roussopoulos (1971, p. 280), afirmam que

talvez seja necessário ver a democracia participativa como uma utopia, no sentido de que ela não é completamente realizável, dadas as várias limitações

sociológicas e psicológicas, mas em vez disso realizável apenas em passos, e certamente valiosa como instrumento para lidar com problemas como educação [...].

Outro fato presente no encontro com os parceiros que merece nossa análise é a predisposição neoliberal e visão corporativista do parceiro relacionado anteriormente, tendo em vista a busca pela inclusão de práticas pedagógicas voltadas para a formação profissional. Para Streck e Adams (2006, p. 108), em função da cultura política, as organizações como o Instituto Adelino Miotti são permeadas por contradições e que, encontrar um equilíbrio entre os diferentes interesses é uma tarefa árdua, pois

as organizações da sociedade civil vivem, em geral, a tensão entre certa tendência ao corporativismo e a relação pública, tendo presente os interesses maiores do conjunto da sociedade. Como garantir uma mínima equidade, que não deixe de fora os setores desorganizados e contribua para privilegiar certos setores mais organizados?

Além disso, em algumas situações a educação (no sentido de formação) perde espaço para a intenção neoliberal de individualização dos sujeitos e da extensão de suas ações, de forma a responsabilizá-los, individualmente, pela sua própria formação. Dessa maneira, valoriza-se somente a formação que contribui para a inserção e manutenção no mercado de trabalho (indivíduo produtivo e consumidor), mas não para a formação cidadã e para a constituição de um pensamento crítico (AFONSO, 2001). Entretanto, o posicionamento reflexivo do Comitê, demonstra uma postura ponderativa, ao analisar que sugestões realmente vincular-se-iam ao objetivo a que se propõe o Programa Recriar, a partir de 2018.

Em relação aos momentos participativos, entendemos que é significativo destacar também a participação que ocorreu de forma externa às reuniões, nos momentos de estudo dirigido fora dos encontros presenciais. Nesse cenário, exigiu-se um engajamento, num primeiro momento individual, ao realizarem as leituras prévias e posteriormente coletivas, pois, para apresentação do que foi compreendido nos estudos, os participantes o fizeram em duplas, ou seja, foram necessários encontros além das nossas reuniões para preparação das informações que seriam apontadas ao grupo. Em nenhuma das etapas, o CPR demonstrou perder o foco, compreendendo que era necessário qualificar-se para tomar algumas decisões e que *“se aceitamos fazer parte desse grupo, temos que abraçar a causa, assim aprendemos mais também”* (Sujeito 4), o que representa o compromisso do Comitê com a proposta.

O compromisso se traduz na ação dos envolvidos no processo pedagógico, focada e identificada com os seus objetivos, valores, princípios e estratégias de

desenvolvimento. [...] Portanto, a ação participativa hábil em educação é orientada pela promoção solidária da participação por todos [...] tomando decisões em conjunto orientadas por esse compromisso [...]. (Lück, 2011, p.51)

Enfim, o CPR demonstrou maturidade em compreender que, como nos assegura Lück (2011, p. 17), “a ideia de participação é um trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto”.

Portanto, com o passar das reuniões, o CPR foi criando uma sintonia, que ocorreu por meio da troca de diferentes experiências e ideias, em que o grupo “*sentiu-se à vontade para falar e escutar* (Sujeito 1)”, exercitando a “*aprendizagem do escutar e não apenas ouvir*” (Sujeito 5), conhecendo “*a essência dos credos individuais e como isso se transforma quando ocorre a intervenção do coletivo*” (Sujeito 4) e percebendo assim, a “*importância e contribuição do conhecimento e do pensamento de cada um*” (Sujeito 9) em busca da construção das práticas pedagógicas do Recriar vista como “*a oportunidade de fazer a diferença na vida desses educandos, mesmo que eles não saibam*” (Sujeito 2). Essas contribuições dos participantes do Comitê refletem que

o processo participativo, é decisivo para que o grupo se constitua e se mantenha como tal. Ou definitivamente se aposta na responsabilidade coletiva, fazendo com que o grupo responda como um todo pelas ideias e resoluções em que acredita e endossa, ou se permanecerá nas soluções intermediárias, em que certa esfera de poder mantém-se inatingível (HORA, 1994, p. 91).

Por fim, podemos concluir que o Comitê do Programa Recriar foi um grupo que buscou utilizar, sempre que possível, o diálogo como posicionamento participativo, oportunizando a pesquisadora a possibilidade de observar a participação dos sujeitos integrantes desse estudo, gerando um sentimento de objetivo atingido no que diz respeito à participação do grupo em sua totalidade, em que cada indivíduo teve sua parcela de poder e a soma dessas parcelas formou o coletivo das práticas pedagógicas significativas, que analisaremos na dimensão II, descoberta relatada no próximo subcapítulo.

10.2 DEFININDO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS

Nessa dimensão, iremos explorar como se deu o processo de construção das práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar. Para isso, caminharemos primeiramente pela descoberta da significação feita pelo CPR

em relação aos objetivos, valores e princípios que o Recriar irá propor a partir de 2018. E, por fim, examinaremos de que forma os sujeitos da pesquisa compreendem a concepção de práticas pedagógicas significativas para o programa.

Diante disso, a reflexão inicial a qual o CPR se propôs a fazer, foi, como “tarefa de casa”, responder o questionamento: Recriando: para onde vamos?. Essa pergunta foi realizada, pois compreendemos que a educação não formal tem de refletir também acerca de sua intervenção, onde realizá-la e se perguntar por que o faz de uma maneira e não de outra, abrindo oportunidades para novos espaços de reflexão (TRILLA, 2000). Na fala dos sujeitos, ficou evidenciada a busca por proporcionar aos participantes do Recriar uma formação pessoal, voltada para a o desenvolvimento de valores e uma consciência cidadã.

“Recriar o programa, para a construção de um futuro melhor. (Sujeito 8).

Ir além, buscar mais aprendizado e conhecimento. (Sujeito 6).

Fazer o novo de novo, para que os jovens possam ir mais longe. (Sujeito 7).

Jovens mais conscientes, ser mais humano com responsabilidade pelos atos. (Sujeito 1).

Acima de tudo, preparar os desafios da vida, se é que possível... Pensar sobre as atitudes. (Sujeito 9).

Temos que oportunizar aprendizagens para a vida, um jovem que possa fazer a diferença. (Sujeito 4).

Gerar alternativas, refletir, trabalhar união e respeito, oportunidade de um mundo melhor.” (Sujeito 5).

Com o intuito de dinamizar e facilitar a construção coletiva, conforme os sujeitos iam comunicando as respostas para a pergunta, a pesquisadora digitava o que era falado no computador, reproduzindo a imagem em um telão via data show. Ao término da participação de todos os sujeitos, a pesquisadora instigou o grupo com o seguinte questionamento: “baseado no que estamos lendo aqui e as reflexões de vocês, qual será o propósito, ou seja, o objetivo do Recriar para o ciclo que se iniciará em 2018?”, após um rápido silêncio reflexivo, iniciou-se um pequeno debate,

“Eu acho que o propósito do Recriar está para além de um único objetivo, penso que devemos pensar sobre quais serão os princípios e os valores que o programa vai trabalhar, para então pensar em objetivos a alcançar, até porque acredito que não teremos um único objetivo. (Sujeito 4).

Eu concordo contigo, principalmente os valores, os valores são muito importantes, foi o que eu mais guardei. (Sujeito 6).

Eu também, o que mais lembro são os valores, só que se eu disser que sei o que é um princípio, ou um valor, vou estar mentindo, quero dizer, 'tipo' conceituar isso. (Sujeito 7). - Outros participantes, assim como o Sujeito 7, concordaram em não saber conceituar o que são princípios, valores e objetivos.

E porque não aproveitamos a tecnologia e pesquisamos agora e criamos a nossa

Diante dessa sugestão, a pesquisadora lembrou aos participantes do caráter científico do estudo que estavam realizando e da importância de encontrar uma definição com embasamento teórico, pois uma pesquisa simples na internet pode apresentar resultados sem fundamentação. Assim, após uma busca mais avançada, encontramos diferentes artigos e capítulos de livros que poderiam ser utilizados como fonte de pesquisa e elaboração de conceitos. O CPR, optou por ter como base os conceitos apresentados por Oliveira (2014)¹⁰ no capítulo dois do livro “Planejamento Estratégico: conceitos, metodologias e práticas”, por sugestão do Sujeito 4 que já havia feito a leitura do material em um curso sobre planejamento.

Realizamos assim, uma leitura conjunta da produção do autor em relação ao que são princípios, valores e objetivos. Por fim, após uma reflexão, diálogo e troca de ideias coletivas, o Comitê delineou seus próprios conceitos, bem como, de que forma o Recriar aplicará essas concepções:

Quadro 5 – Princípios, Valores e Objetivos do Programa Recriar

Princípios: de jovens, para os membros do trabalho pedagógico, visando, por meio da educação, moral e	
Valores: serão colocados em prática os princípios. Responsabilidade; Empatia; Integridade; Cidadania; Educação; Equidade; Compaixão e	
Objetivo: Formar a formação que os jovens possam alcançar a partir de 16 anos aos 18 anos, em Objetivo: de valores, habilidades e social, desenvolvendo conhecimentos, habilidades, atitudes,	
Objetivos Específicos: de modo a alcançar a formação de forma que possibilitem aos jovens participantes a oportunidade de experimentar, aprimorar e praticar os conhecimentos, as habilidades, as atitudes, os princípios e os valores desenvolvidos no Programa Recrear; Propiciar uma formação que viabilize a permanência dos jovens no programa, por meio de atividades que favoreçam processos de ensino aprendizagem que oportunizem crescimento pessoal e profissional dos participantes; Oportunizar aos educandos, momentos de aprendizagem permanente, em que possam expressar-se e argumentar de forma crítica, trocar conhecimentos, experiências, conhecer-se, para que enfrentem situações de diferentes naturezas, participando socialmente de modo prático e solidário, visando maior qualidade de vida para o participante e sua família; Proporcionar o desenvolvimento pessoal e a formação humana, que promova a compreensão da importância de ser um cidadão consciente e agente de transformação social, por meio de	

É importante ressaltar que na organização do cronograma de reuniões estava previsto apenas um encontro para a definição dos princípios, valores e objetivos do Recriar. Logicamente, devido a solicitação do CPR de compreender mais profundamente os conceitos, para posteriormente criar as suas próprias concepções, foi preciso flexibilizar o cronograma e ampliar o tempo necessário para a realização desses processos para duas reuniões. Contudo, compreendemos que foi de extrema importância o próprio grupo ter percebido uma fragilidade e buscado uma forma fundamentada de superá-la. Para Lück et al (2012), a gestão participativa deve estimular a resolução de desafios, numa abordagem que encoraje o trabalho em equipe, supondo a existência de um espaço para a tomada de decisões sobre os processos e ações que precisem ser modificados, bem como a capacidade do grupo de assumir sua execução.

Dando continuidade à análise das descobertas realizadas por esse estudo, buscamos compreender de que forma os sujeitos da pesquisa percebem o conceito do que seriam as práticas pedagógicas significativas do Recriar. Nessa perspectiva, a pesquisadora solicitou como tarefa de casa em um dos encontros, que os sujeitos refletissem e trouxessem para o grupo o relato de alguma prática que tivessem vivenciado na escola e que considerassem significativa:

“Para mim foram as atividades de moral e cívica da escola, ali aprendi sobre ética, bons costumes, civismo, sentia que exigia que eu pensasse e isso deu significado. (Sujeito 1).

Eu gostava muito do ritual da “oração” antes das aulas começarem, era um momento de união com os colegas e a professora sempre trazia algo para a reflexão. (Sujeito 2).

Uma atividade que me marcou foi quando tivemos que criar uma paródia sobre o Bullying... ‘Bah’, eu cantando, tá loco (risos), mas a atividade me marcou porque tínhamos que escolher uma música que considerávamos ruim e fazer uma paródia de prevenção. Deu trabalho, mas valeu, além de ter sido engraçado. (Sujeito 6).

Pra mim com certeza foi quando participei do teatro de Natal aqui do Recriar. Sempre fui, ‘tipo’, muito tímido e ter conseguido me apresentar na frente de sei lá uns 500 funcionários e ver que a nossa história tocou alguns deles marcou minha vida, com certeza. (Sujeito 8).

Eu diria que pra mim, construir uma brinquedoteca para a comunidade da cidade, quando ainda estava na faculdade, foi, com certeza, o que mais me marcou. Poder participar com minhas colegas, ver a alegria das crianças, das famílias, acho que o sentimento foi de ter feito a diferença. (Sujeito 5).

Não acho que saberia dizer somente uma prática, mas pra mim o escotismo é uma segunda família, tenho muita vivência em grupo e aprendo com o coletivo a fazer escolhas e tenho oportunidade de ensinar também, ‘não há ensino que se compare

ao exemplo' - Baden Powell. (Sujeito 7).

Lembro de uma situação, não foi numa aula de conteúdo bem específico, mas a professora trouxe, numa época de ensino tradicional, figuras que retratavam a família, colou no quadro e pediu que cada aluno fosse a frente escolhesse uma das fotos que mais representasse a sua família e depois explicássemos o porquê da nossa escolha. Lembro de ter conhecido melhor meus colegas e o ambiente da sala ficou melhor também. (Sujeito 4).

Eu também não trouxe uma situação de aula, mas assisti a uma palestra de motivação uma vez que foi diferente de qualquer coisa que já tinha visto. O palestrante falou sobre a diferença do ouvir e do escutar quando alguém fala com a gente. Nunca tinha parado pra pensar nisso, e passei a tentar escutar mais os outros.” (Sujeito 9).

Nesses relatos é possível identificar a seguinte semelhança: as práticas pedagógicas que os membros do CPR consideraram significativas estão, para todos, vinculadas a experiências de formação pessoal. Foram também, práticas que exigiram certa reflexão crítica, empenho pessoal ou ainda superação de dificuldades intrapessoais. Entretanto, as falas diferenciam-se em ambientes, formatos e objetivos pedagógicos, o que as tornam únicas, apesar das semelhanças. Para Freire (1985, p.116) experiências heterogêneas fomentam oportunidades de diálogo, pois

nossas experiências são únicas, dentro de elementos comuns, mas também são diferentes. Nesse sentido, creio que essas diferenças estão dadas pela personalidade de cada um de nós, pela diversidade de nossa formação, de nossas maneiras particulares de responder tanto intelectual como politicamente. Se mantemos esse diálogo é porque somos iguais e diferentes a um só tempo.

Além disso, as falas dos sujeitos reforçam a ideia de que os espaços e tempos no processo de construção de aprendizagens significativas, não estão ligados somente ao ensino formal, abrindo um local de afirmação para a educação não formal. Gohn (2010, p.14-15), corrobora com essa ideia quando afirma que,

a aceleração da mudança social rompe com as velhas coordenadas espaço-tempo do ensino aprendizagem. No que concerne à educação, isto implica que os conhecimentos necessários para o processo já não são mais monopólio da instituição escolar nem da profissão docente. Qualquer iniciativa precisa da cooperação, em configurações de geometria variável, com pessoas, grupos e organizações do entorno que possuem tipos de informação e de conhecimento em uma medida inalcançável para a escola e o professorado.

Dessa forma, a pesquisadora, com intuito de verificar se os sujeitos perceberam alguma semelhança ou diferença entre as práticas relatadas, questionou-os sobre de que forma compreendiam e interpretavam o que o colega de Comitê trouxe como uma prática significativa.

“Eu acho que todo mundo falou algo que marcou sua vida escolar de forma

peçoal e não de forma profissional. (Sujeito 6).

É que coisas técnicas todo mundo aprende, mas o que deixa marca são os aprendizados para a vida. (Sujeito 1).

Mas o técnico também é importante, mas é difícil deixar um significado tão grande quanto algo que nos faz pensar e refletir. (Sujeito 9).

Eu já penso que o significado que demos as práticas foram “pessoais”, mas todos de alguma forma, envolveram também conhecimentos técnicos que talvez nem percebemos.” (Sujeito 4).

Nesse cenário de diálogo, utilizando como oportunidade a fala do Sujeito 4, a pesquisadora realizou outra indagação ao grupo: “O que seria então, para vocês, uma prática pedagógica significativa?”

“Seria pensar atividades que levem o aluno a pensar, principalmente sobre quem ele é e qual seu papel no mundo. (Sujeito 1).

Algo que os alunos possam utilizar como significado para a vida, não só em atitudes, mas conhecimentos também. (Sujeito 4).

Para mim são atividades que tocam, que mobilizam, que dão sentido para as construções do aluno. (Sujeito 8).

Eu já acho que o significado está na reflexão individual que dá pra fazer quando a professora está realizando a atividade, independente qual seja.” (Sujeito 5)

Esse trabalho investigativo de troca de ideias e construção coletiva efetiva demonstra, segundo Freire (1985), uma análise crítica sobre a realidade das relações entre o ser humano e o mundo, exigindo que se pense sobre questões, se escreva sobre delas, discutindo-as seriamente.

Assim, com o intuito de qualificar e fundamentar os conhecimentos prévios, bem como o pensamento crítico reflexivo dos participantes frente ao que seria então uma prática pedagógica significativa, a pesquisadora entregou, no mesmo formato que foi desenvolvido o conceito de participação, pequenos excertos abordados no capítulo 2.3 da fundamentação teórica deste estudo oportunizando um momento de reflexão individual aos participantes e de diálogo coletivo sobre as percepções em relação ao que foi apresentado. Nessa perspectiva, Xavier e Fernandes (2008)¹¹, Santana (2013)¹², Veiga (1992)¹³ e Severo(2015)¹⁴, foram os teóricos escolhidos para que os participantes fizessem a leitura e reflexão individual e depois, de forma voluntária, realizarmos a leitura coletiva de todos os conceitos, socializando as opiniões formadas pelos indivíduos.

Por conseguinte, o Comitê construiu e adotou o seguinte conceito de prática pedagógica significativa, utilizado para pensar todas as atividades que o Programa Recriar ofertará:

“Prática pedagógica significativa para o CPR é a implementação dos objetivos e intencionalidades educacionais do Recriar, por meio de atividades que promovam o desenvolvimento pessoal, profissional e social dos sujeitos participantes, com trocas de vivências, experiências e conhecimentos que fomentem a transformação

Percebe-se, claramente, que o CPR instituiu com esse conceito, um propósito de modificação na vida dos indivíduos que vierem a participar do Recriar, por meio de práticas pedagógicas significativas. Consoante a essa ideia de transformação das práxis pedagógica, Lück (2011), nos reafirma a importância de o Comitê, coletivamente organizado e comprometido, discutir e analisar as “problemáticas pedagógicas” e a partir dessa análise, determinar os caminhos a serem alcançados. Assim, percorre-se uma trajetória em que, segundo SEVERO (2015, p.25),

[...] é importante ressaltar a importância do caráter pedagógico para promoção de processos que potencializem a educabilidade humana, em tempos nos quais as pessoas são confrontadas por múltiplas possibilidades de ensinar e aprender, de educar e educar-se.

Nessa perspectiva de definição do percurso a ser trilhado, os sujeitos da pesquisa iniciaram as discussões sobre quais práticas pedagógicas fariam parte do plano de ensino do Programa Recriar. Assim, ocorreu o que Gandin (1994, p. 136), nomeia de planejamento pedagógico participativo, no qual um aspecto metodológico constitui-se com um ponto fundamental: “recolher o que as pessoas pensam, sentem e desejam da maneira como elas o pensam, desejam e sentem, utilizando as próprias palavras que as pessoas escrevem ou pronunciam”.

Dessa forma, foram diversos encontros destinados à concepção, composição e organização das práticas, bem como seus objetivos e delineamento de temáticas e conceitos que serão abordados durante o período de atividades do Recriar. Desses encontros, resultou o alinhamento do projeto pedagógico do Programa Recriar, nossa terceira dimensão descoberta nessa pesquisa.

10.3 O PROJETO PEDAGÓGICO DO PROGRAMA RECRIAR NA PRÁTICA

Nessa dimensão, identificaremos, por meio das contribuições coletivas do Comitê, quais práticas pedagógicas que foram delineadas para compor o projeto pedagógico do Programa Recriar. Assim, iniciamos trazendo a observação de que esta foi a descoberta que mais exigiu esforço, estudo, dedicação, foco e comprometimento dos sujeitos da pesquisa, bem como da pesquisadora, pois para chegar à entrega final, no último encontro, foram

necessárias diversas reuniões que definiram os caminhos indispensáveis para atingirmos os objetivos a que se propõe o Recriar. Para Gohn (2006), o caminho que se deseja seguir é o que se constrói como metodologia que embasa e orienta a criação e desenvolvimento de práticas educativas nos espaços não formais de educação.

Contudo, ainda segundo a autora, a questão de concepção e aplicação de uma metodologia educativa é um dos pontos mais fracos da educação não formal, pois na educação formal as metodologias são, usualmente, planejadas previamente segundo conteúdos prescritos nas leis, compostos por um leque grande de modalidades, temas e problemas. Já na educação não formal, as metodologias operadas no processo de aprendizagem partem da cultura dos indivíduos e dos grupos. O método nasce a partir de problematização da vida cotidiana; os conteúdos emergem a partir dos temas que se colocam como necessidades, carências, desafios, obstáculos ou ações empreendedoras a serem realizadas, passando pela sistematização dos modos de agir e de pensar o mundo que circunda as pessoas. Em suma, há metodologias que precisam ser desenvolvidas, compiladas, ainda que com alto grau de provisoriedade, pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade, segundo o desenrolar dos acontecimentos, são as marcas que singularizam a educação não formal e é a isto que o CPR se propôs nessa dimensão.

Dessa forma, pensando na importância de construir práticas pedagógicas significativas que venham ao encontro dos princípios, valores e objetivos do Recriar, o grupo trouxe em suas falas, a busca por uma atividade que pudesse fortalecer a identidade dos educandos como sujeitos únicos, mas ao mesmo tempo, participantes de um todo social.

“Eu acho que os alunos precisam conhecer a si mesmo, ser ouvido e ouvir os outros, falta muito essa questão da escuta hoje em dia. (Sujeito 9).

Os valores que elencamos precisam ser trabalhados todos na minha opinião, através de dinâmicas, filmes, jogos cooperativos, situação de vida, experiências. (Sujeito 6).

Desenvolver a autoconfiança também é muito importante, não podemos esquecer que são jovens em situação de vulnerabilidade social e que precisam acreditar que são capazes de ir além e enxergar para além do mundo que está inserido. (Sujeito 4).

Isso, para mim foi bem importante sabe, a oportunidade que tive de dar um foco para minha vida, tive uma direção, sabe? Eu fiz algumas coisas erradas, não cumpri todas as regras aqui, mas sempre tive que me responsabilizar por isso e assumir as consequências, aprendi sobre escolhas. (Sujeito 8).

Bah, eu diria que, depois de ter passado por aqui e agora estando no mercado de trabalho foi importante o posicionamento de vida, pensamento de futuro e tal. Mas acho, que acima de tudo, o que me lembro e levo pra vida são as questões de cidadania, de ser uma pessoa melhor, ter empatia, respeito, educação... Isso tem que ser o “carro chefe” das práticas pedagógicas. (Sujeito 7).

Concordo, a formação para a vida precisa ser maior que a formação para o mundo do trabalho, os jovens precisam sentir-se empoderados e protagonistas do seu futuro para superarem – não sei se é essa a melhor palavra para usar aqui – a sua realidade. (Sujeito 5).

Realmente, se levarmos em conta o nosso objetivo maior com o Recriar e o legado do “Seu Miotti” essa formação para a vida precisa ganhar destaque frente as demais práticas. Precisam aprender sobre o que é importante para a vida.” (Sujeito 1).

À medida que os diálogos foram evoluindo a respeito da importância da formação pessoal como um dos objetivos do Recriar, ficou evidente a veracidade do pensamento de Freire (1985, p. 60), quando afirma que

[...] nem a ingenuidade, nem a espontaneidade, nem o rigor científico vão transformar a realidade. A transformação da realidade implica a união desses saberes, para alcançar um saber superior que é o verdadeiro saber que pode transformar-se em ação e em transformação da realidade.

Nesse cenário de busca pela modificação da condição de vida dos futuros alunos do programa, o CPR formulou a seguinte proposta para a prática pedagógica nomeada de “Formação para a Vida”.

Quadro 6 – Prática Pedagógica Significativa – Formação para a Vida

Prática Pedagógica Significativa – Formação para a Vida	
Objetivos Gerais Proporcionar momentos de reflexão, construção e/ou reconstrução acerca dos valores morais e éticos que nos formam enquanto ser humano;	propiciando o desenvolvimento humano dos educandos para a formação de um cidadão ativo na sociedade, praticando os aprendizados
Objetivos Específicos Possibilitar a importância de possuir valores e princípios morais e éticos no desenvolvimento pessoal e profissional, refletindo, desenvolvendo e aprimorando-se enquanto ser humano; Propiciar momentos em que o educando possa articular/exercitar os conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e princípios desenvolvidos no Programa Recriar, na escola, família, empresa e sociedade; Fortalecer a formação humana, pessoal e profissional, fundamentando, por meio das práticas pedagógicas significativas, a possibilidade de	a autonomia intelectual, o pensamento crítico e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho e melhoria da
Práticas Pedagógicas Propostas Estabelecer objetivos e metas pessoais e profissionais (curto, médio e longo prazo, posicionamento X escolhas X futuro), foco no que o aluno quer realizar; Experiências de vida e de carreira: Inspirar e motivar por meio de histórias de vida e de superação (funcionários da mantenedora e pessoas da comunidade que sejam exemplo de vida); Conhecendo valores e princípios: Respeito, Integridade e Ética, Empatia, Cidadania, Responsabilidade e Educação; Espiritualidade nas relações: Fé, compaixão, empatia, superação, bondade, gratidão, humildade (reconhecimento do erro, ação X consequência); Semana de Vivências: integração com a mantenedora: 2 momentos (1º semestre e 2º semestre), no formato de rodízio para visitar os principais setores objetivando aprender as atividades do local; Autoconhecimento: Superação; conhecer a si mesmo; autonomia; protagonismo da sua história;	

autoestima; autoconfiança; autodesenvolvimento;
Educação para o Mundo do Trabalho: oficinas de formação pessoal e profissional em parceria com terceiros (SESI, SENAI...);
Aulas Abertas: encontros de formação humana e profissional com funcionários da mantenedora

Carga Horária Anual: 430h

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos depoimentos dos participantes da pesquisa.

Dessa maneira, a “Formação para a Vida” reforça o desenvolvimento de alguns processos que, segundo Gohn (2010, p.21) são característicos da educação não formal, tais como:

- a) consciência e organização de como agir em grupos e coletivos;
- b) a construção e reconstrução de concepção (ões) de mundo e sobre o mundo;
- c) forma o indivíduo para a vida e suas adversidades (e não apenas para o mercado e trabalho);
- d) quando presente em programas com crianças ou jovens adolescentes, a educação não formal resgata o sentimento de valorização de si próprio [...] o desejo de lutarem para ser reconhecidos como iguais, dentro de suas diferenças;
- e) os indivíduos adquirem conhecimentos a partir da sua própria prática, os indivíduos aprendem a ler e interpretar o mundo que o cerca.

Corroborando a ideia de Gohn (2010), Severo (2015, p.26) afirma que esses espaços, ao desenvolver a ação pedagógica, busca democratizar oportunidades de aprendizagem e acesso ao conhecimento em âmbitos diversos, “maximizando o potencial de educabilidade dos sujeitos como elemento fundamental ao fortalecimento da cidadania e da mobilização social”.

Por isso, além dessa prática, ao longo dos encontros, o CPR definiu que serão contempladas de forma significativa no projeto pedagógico do Programa Recriar, as seguintes atividades:

Quadro 7 – Prática Pedagógica Significativa – Comunicação Oral e Escrita

Prática Pedagógica Significativa – Comunicação Oral e Escrita	
Objetivo Geral	Desenvolver estratégias de comunicação oral e escrita em situações diversas, considerando o estilo pessoal e a adequação ao contexto comunicativo;
Objetivos Específicos	Ampliar os conhecimentos e as relações entre a comunicação e o marketing pessoal, de forma a aprimorar-se pessoal e profissionalmente no que tange a imagem pessoal;
Conteúdo	“O país precisa aprender a se apresentar.” (Sujeito 4). “Saber que cada lugar exigirá um comportamento linguístico diferente.” (Sujeito 1). “Aprender a forma de se portar numa apresentação eu acho que me fez falta, tipo, saber como falar e de que forma.” (Sujeito 6). “Eu acho que ainda preciso escrever melhor, por isso, penso que ter uma prática que ensine

Exercitar a linguagem oral para comunicar-se com clareza e eficiência, sabendo empregá-la nas mais variadas situações de comunicação que se apresentem;	
Exercitar a linguagem escrita, conhecendo e reconhecendo as normas da língua portuguesa, bem como a estrutura e produção, os elementos coesivos e outros aspectos fundamentais à	
Práticas Pedagógicas Propostas	de um texto, elementos coesivos e produção textual;
Comunicação oral: Elementos do esquema comunicativo: emissor, receptor, mensagem, referente, código e canal, dicção, desinibição e oratória (linguagem verbal, não verbal, postura, entonação de voz, expressão dos sentimentos e exemplos de formas de comunicar-se e posicionamento perante situações de desafio, argumentação, uso das gírias, como usar palavras de forma adequada, linguagem diferente em diferentes ambientes, desenvolver articulação - como ler textos, travas línguas);	
Comunicação e marketing pessoal: Contraste entre a oralidade e a escrita, cultura organizacional X imagem pessoal e profissional, asseio pessoal, comunicação corporal, postura, comunicação não verbal, formal X informal.	
Carga Horária Anual: 80h	

Fonte: Elaborado pela autora por meio das falas do Comitê Programa Recriar

Quadro 8 – Prática Pedagógica Significativa – Inglês

Práticas Pedagógicas Propostas	
Principais falas de quem mostrou basicamente a língua estrangeira, porque onde esses alunos vão ter outra oportunidade..." (Sujeito 5).	
"Para o meu filho, o que ele aprendeu aqui de inglês não foi suficiente, mas hoje ele foi à busca por que teve o primeiro contato aqui, acho fundamental que seja o inglês". (Sujeito 9).	
"Precisa ser o inglês porque temos que pensar na mantenedora também, que tem escritório na China, quem sabe isso não instiga eles a irem buscar crescer para talvez receber uma oportunidade para lá?" (Sujeito 4).	
"Onde eu trabalho hoje é fundamental saber pelo menos o básico do inglês, no meu caso, foi no Recriar o único contato que tive com a língua e não fosse por ele, não estaria onde estou..." (Sujeito 8).	
Objetivo Geral: Introduzindo a oportunidade de aprender e exercitar noções básicas em idiomas de abrangência universal, despertando a motivação e a curiosidade por línguas e culturas	
Objetivo Específico: Proporcionar momentos de descoberta e reflexão perante as diferenças culturais entre a língua materna e o idioma estudado;	
Comunicar-se, tanto oralmente quanto na leitura e escrita, de forma coerente e objetiva, utilizando-se de vocabulário e estruturas gramaticais básicas do inglês;	
Práticas Pedagógicas Propostas	
Verbo: "to be" (afirmativo, interrogativo e negativo), "need", "want", "have";	
Tempos Verbais: "Simple Present", "Future" (going to), "Presente Continuous";	
Expressões verbais: "verb + ing";	
Pronomes demonstrativos: "this", "there is", "there are";	
Artigos indefinidos: "a/an";	
Pronomes pessoais, objetivos e possessivos: "I, you, He, She, It, We, You, They" (pronomes objetivos);	
Pergunta: "Whats is?", "Can?", "Where?", "Who", "Would", "How", "Whose", "Which";	
Preposições: "On", "In", "For", "At", "Under", "Behind", "In front of", "Over", "Between", "Near", "Across from";	

Advérbios: “Always”, “Usually”, “Often”, “Sometimes”, “Never”, “Some”, “Any”;
Singular e plural (diferentes formatações).

- Vocabulário:

Profissões;

Países e nacionalidades;

Dias da semana;

Expressões;

Lugares;

Letras do alfabeto;

Objetos escolares;

Números: 1 até 100, ordinais;

Entretenimento;

Tipos de filmes;

Membros da família;

Hobbies;

Adjetivos;

Itens que podemos possuir/comprar;

Ações relacionadas com a rotina diária;

Palavras de frequência;

Meios de transporte;

Móveis para casa;

Lugares;

Quartos de uma casa;

Meses do ano;

Expressões indicativas de direção;

Feriados americanos;

Roupas de homens ou mulheres;

Cores;

Comidas;

Carga Horária Anual: 80h

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos depoimentos dos participantes da pesquisa.

Quadro 9 – Prática Pedagógica Significativa – Informática e Suas Tecnologias

Principais falas do GP sobre o uso da tecnologia, qual a necessidade de termos uma prática para trabalhar isso?” (Sujeito 1)

“Eu acho o contrário pelo que observo nos colaboradores da empresa mais novos... até sabem mexer no telefone celular e usar redes sociais, mas pede para utilizar ferramentas operacionais, não sabem nenhuma.” (Sujeito 4).

“É verdade, eu nem sabia que existia normas para fazer um trabalho antes de entrar no Recrutar.” (Sujeito 6).

“Além de que, se fossemos usar bem o tempo, poderíamos propor algo de programação para

Objetivo Geral estimular as potencialidades e habilidades dos educandos perante a prática

Objetivos Específicos promover a reflexão sobre a importância da evolução tecnológica na informática, e quais os impactos positivos e negativos desta evolução na sociedade em que vivemos hoje;

Promover momentos de reflexão sobre o uso “adequado” do computador e a segurança da informação, identificando-o como uma ferramenta de apoio para o desenvolvimento pessoal e profissional;	
Aprender e exercitar a utilização do computador e todas as suas funcionalidades, bem como explorar a utilização de ferramentas operacionais, de internet e softwares;	
Práticas Pedagógicas Propostas	História da Informática: O tempo da evolução tecnológica da informática; O que é o computador e o que é uma rede de computadores; As partes do computador; Sistemas operacionais, internet, pesquisa e e-mail; Ferramentas Operacionais: edição de texto e formatação de trabalhos, planilhas (gráficos, fórmulas, planilhas dinâmicas), apresentação de slides, exportar arquivos, pastas compactadas; Software: Prezi, Movie Maker, criação e desenvolvimento de aplicativos; Ferramentas de Internet: criação e utilização de e-mail, criação de site/página profissional nas redes sociais, utilização do LinkedIn; Segurança da Informação: utilização de senhas, informações confidenciais, vírus, sites
Carga Horária Anual: 60h	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos depoimentos dos participantes da pesquisa.

Quadro 10 – Prática Pedagógica Significativa – Educação para a Saúde

Objetivo Geral	Política pública do CBPC recomendações de três turnos do dia, então, pelo menos uma vez na semana teria que ter um momento para gastar a energia acumulada e também combater o sedentarismo". (Sujeito 8). "Bem isso, algo que relacione saúde do corpo e mente..." (Sujeito 5). "Talvez ali já se possa trabalhar coisas de equipe, cooperação e colaboração, porque onde eu trabalho não tem nada disso e faz falta." (Sujeito 7). "Podem falar também de qualidade de vida, alimentação saudável, exercícios para corpo e mente..." (Sujeito 8).
Objetivos Específicos	Promover a reflexão sobre a saúde física e mental, a cooperação e a convivência, respeito a limites, regras e normas, contribuindo para o desenvolvimento das relações inter e intrapessoal Trabalhar com o corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à própria saúde e à saúde coletiva; Promover a integração dos educandos, perpetuando através das atividades desenvolvidas, as regras de convivência e o respeito aos limites individuais e coletivos; Conhecer, valorizar e respeitar as diferentes modalidades esportivas, percebendo-as como recurso valioso para a integração entre as pessoas e entre diferentes grupos sociais e étnicos; Adotar atitudes de respeito mútuo, cooperação e solidariedade nas atividades de Educação Física;
Práticas Pedagógicas Propostas	Educação para a saúde, combate ao sedentarismo, alimentação saudável, cuidados com o corpo, vida saudável pós Recrinar; Expressões de cultura, corpo e mente: dança, academia (musculação), ginástica artística, natação, RPM, CX, artes marciais, capoeira, balé, caminhada e corrida, pilates e yoga, hóquei na quadra, futsal, vôlei, basquete, handebol, rugby, futebol americano, escotismo, jogos de mesa, RPG; Jogos cooperativos: dinâmicas de convivência e expressão corporal, atividades que despertem a cooperação e a colaboração para o grupo.

Quadro 11 – Prática Pedagógica Significativa – Hora do Estudo

Principais reflexões O PNa construiu a prática e organizar as tarefas da escola e as tarefas que a vida nos dá. Para que colocar um momento para isso?" (Sujeito 8). "Dá licença, mas um momento para o estudo é bem válido, acho que se ganha responsabilidade e disciplina e também o compromisso de fazer." (Sujeito 6). "Além de que dá uma melhor oportunidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos,	
Objetivo Geral Um momento destinado ao estudo do conteúdo da escola formal, buscando estratégias que auxiliem os educandos na aprendizagem, sanando as dificuldades encontradas	
Objetivos Específicos de estudo dirigido do conteúdo da escola formal, através do acompanhamento semanal das tarefas e trabalhos extraclasse; Sanar eventuais dúvidas referentes a conceitos aprendidos na escola regular, através de aulas de reforço; Acompanhar o desenvolvimento dos educandos nos aspectos cognitivos e comportamentais	
Práticas Pedagógicas Propostas realizada em dois dias da semana (a definir conforme desenvolvimento de cada turma), com duração de 1h para cada dia e totalizando aproximadamente 8h de estudo no mês. Será um tempo destinado a organização dos materiais da escola, SENAI e Recrilar, bem como para realizar as demandas e atividades solicitadas pelos diferentes espaços de educação que o educando circula. Num primeiro momento, será ofertada uma palestra de organização para o estudo, com intuito de mostrar aos jovens a relevância da utilização desse momento para aprimorar-se nos estudos e organizar-se nas tarefas. Por fim, ofertaremos também a possibilidade do reforço de física, química, matemática, biologia, português e inglês, mediante inscrição e apresentação do	
Carga Horária Anual: 80h	

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos depoimentos dos participantes da pesquisa.

Em relação às práticas de Comunicação Oral e Escrita, Inglês, Informática e suas Tecnologias, Educação para a Saúde e Hora do Estudo, ao mesmo tempo em que se percebe um olhar crítico reflexivo do grupo em relação a importância do saber expressar-se, de comunicar-se em outras línguas e tecnologias, bem como uma preocupação para que cuidem da saúde do corpo e da mente, é possível notar também uma preocupação para que os futuros educandos desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes que possam utilizar nos diferentes ambientes em que estiverem inseridos após o término do Programa Recrilar.

Além disso, ao observarmos os quadros com as demais práticas pedagógicas ao Programa Recrilar, clarifica-se o intuito do Comitê de

instrumentalizar e qualificar os futuros participantes do Recriar, buscando atender a parte de desenvolvimento profissional a qual o programa também se objetiva. Esse cenário retoma, de certa forma, o viés que SEVERO (2015, p. 81) descreve como “ajuste da educabilidade dos sujeitos às necessidades mercadológicas, especialmente as que ocorrem em espaços corporativos e empresariais, nas quais as ideias de treinamento inspiram muitos projetos de aprendizagem para o trabalho”.

Nessa lógica, se analisarmos que o plano de ensino em sua totalidade possui uma carga horária anual de 800h e que dessas 430h, ou seja, mais da metade, está destinada à prática pedagógica de Formação para a Vida e seu objetivo de propiciar o desenvolvimento humano dos educandos para a formação de um cidadão ativo na sociedade, se esclarece assim, a intenção do Comitê de significar com essa prática, uma transformação da realidade dos sujeitos participantes do Recriar, por meio da educação intencional. Em relação às demais 370h distribuídas nas atividades restantes, Gohn (2006), nos afirma que a educação não formal é um espaço que compreende o sujeito na sua integralidade, na qual as atividades visam desenvolver tanto a subjetividade quanto as aprendizagens práticas, o que possibilita a ampliação do repertório de atividades compreendendo as mais diferentes áreas de atuação, como: de educação física, formação humana, política, espiritual, aprendizagens técnicas para profissionalização, inclusão digital como ferramenta de informação e comunicação.

Enfim, para finalizar o projeto, o CPR definiu que a avaliação do desenvolvimento dos educandos nas práticas pedagógicas se dará por meio dos seguintes critérios:

- a) Participação e interesse – Socializar aprendizagens construídas; expor a sua opinião de forma crítica sobre os assuntos abordados, participação ativa nas atividades individuais e de grupo;
- b) Realização dos trabalhos solicitados com reflexão crítica, dedicação, capricho e organização;
- c) Contextualização e aplicação da teoria e a prática – Ressignificar o conjunto das experiências desenvolvidas, adquirindo novos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, princípios e o entorno;
- d) Autoavaliação – Desenvolver a capacidade de discernimento avaliando seu próprio trabalho (ver mais e ver melhor) e capacidade propositiva (propor alternativas e caminhos para a superação dos desafios);
- e) Assiduidade mínima de 80%;

f) Respeito e comprometimento com o regimento do Programa Recriar.

Em síntese, as descobertas aqui retratadas e analisadas afirmam que é possível sim, um espaço de educação não formal, por meio de uma gestão pedagógica participativa, articular a construção de práticas pedagógicas significativas, de forma a traduzir a visão coletiva do Comitê do Programa Recriar.

Finalizando os encontros, após leitura e validação do projeto pedagógico do Programa Recriar, na última reunião, foi solicitado que os participantes da pesquisa expressassem, espontaneamente, de que forma enxergavam o crescimento do grupo e seu crescimento individual, após as vivências junto ao Comitê.

“Para mim foi emocionante todo o processo, em especial hoje, que vimos o resultado final. Tenho certeza que deu certo porque trabalhamos no coletivo e abrimos o leque de aprendizagens para os alunos. (Sujeito 9).

Foi uma construção de ideias que deu a essência para esse novo Recriar, o comprometimento do grupo, a adaptação de respeitar a ideia do outro, os desafios, tudo fez parte do nosso crescimento. (Sujeito 1).

Tenho a sensação de que fiz e vou continuar fazendo parte de um trabalho que vai mudar vidas, teve envolvimento, fico orgulhosa da construção que fizemos aqui e sou grata pela oportunidade de conhecer todos vocês. (Sujeito 4).

Penso que foi uma oportunidade de ampliar minha visão, mudar inclusive os meus comportamentos, saber que contribuí e aprendi ao mesmo tempo, foi um desafio prazeroso. (Sujeito 5).

Sinto-me grata, pois me senti capaz de ajudar outras pessoas, foi uma experiência única e inovadora, sei que o Recriar ajuda e agora sei que eu também posso ajudar os outros. (Sujeito 6).

No início eu me perguntava o porquê eu vou representar os colegas? Percebi que desenvolvi muito a minha empatia aqui, tenho a sensação que vamos mudar o mundo com essa iniciativa (risos). O Recriar precisa de sensibilidade para formar mais seres humanos, sinto que estou retribuindo o que foi feito por mim. (Sujeito 8).

Senti-me surpreso com o quão fácil foi me sentir à vontade para contribuir com o grupo e ajudar a lapidar – será que eu posso usar essa palavra bonita aqui (risos) – o que vem pela frente, vai fazer a diferença em muitas vidas ainda. (Sujeito 7).

Posso dizer que foi uma experiência única. No início o receio foi não dar certo, pessoas diferentes com ideias diferentes, mas compreendo hoje que foi essa diferença que garantiu a construção desse belo projeto. Obrigada a todos.” (Sujeito 3).

Dessa forma, os relatos finais do CPR, retratam um grupo que, de forma, individual e coletiva, pode não somente contribuir para que o Programa Recriar tenha uma base sólida de práticas pedagógicas significativas, mas também para o seu desenvolvimento pessoal e profissional como sujeitos participantes da pesquisa. Consoante a essa constatação, Hora (1994, p.122) afirma que,

o aprendizado que advém da participação de todos, possibilita a cada um dos

sujeitos, individualmente e a todos coletivamente, o crescimento da pessoa humana em todos os seus aspectos: dignidade, atuação, criticidade, capacidade de decisão e ação, devendo ser respeitada na sua individualidade e sociabilidade.

Em suma, os sujeitos da pesquisa compreenderam sua missão e engajados assimilaram a importância de fundamentar sua participação e por consequência o trabalho realizado, bem como se envolveram, de forma comprometida e empenhada com os propósitos desse estudo. Por fim, o projeto pedagógico tornou-se o projeto de intervenção dessa pesquisa, pois sua execução, por meio de práticas pedagógicas significativas, é que irá proporcionar o desenvolvimento pessoal dos educandos – cognitivo, comportamental e social – e o atingimento (ou não) dos objetivos que serão propostos aos participantes do Programa Recriar. Por isso, o trabalho do CPR não termina aqui.

10.4 A PEDAGOGIA EM EDUCAÇÃO NÃO FORMAL ESTÁ SEMPRE EM MOVIMENTO

O trabalho desenvolvido pelo Comitê do Programa Recriar revelou que é possível, por meio de uma gestão pedagógica participativa, construir práticas pedagógicas significativas em um espaço de educação não formal. Contudo, mesmo a pesquisa encerrando-se nesta dissertação, o trabalho segue no Programa Recriar. Assim, o ano de 2018 será de muito aprendizado para a gestão e equipe de professores e parceiros que atuam no Instituto Adelino Miotti, pois, colocando em prática o plano de ensino desenvolvido “no papel” pelo CPR, sabe-se que alguns ajustes serão necessários. Por isso, consideramos que é importante realizar uma apresentação dessa proposta para os sujeitos participantes do programa e seus responsáveis, bem como os professores e parceiros do Instituto Adelino Miotti. Além disso, se faz necessário também, estabelecer momentos de avaliação sobre o andamento desse novo projeto pedagógico do Recriar. Para Hora (1994) é de extrema importância que o propósito do coletivo seja contínuo, pois a grande riqueza da participação de todos está na medida em que cada grupo ou cada pessoa traz suas diferentes percepções sobre a realidade, redefinindo objetivos e planos de ação, sempre que necessário.

Diante desse cenário, o CPR e a equipe de parceiros e professores do IAM assumiram o compromisso de reunirem-se em três encontros durante o corrente ano (uma vez a cada quatro meses), para dialogar sobre o projeto

pedagógico, suas expectativas, indagações e percepções frente a realidade do andamento das atividades com os jovens participantes do Recriar. Ademais, esses encontros terão o intuito de avaliar a jornada percorrida até os momentos de reuniões, problematizando, flexibilizando, adaptando e reconstruindo coletivamente, se necessário, as práticas pedagógicas desenvolvidas. Esse processo de “problematizar a Pedagogia”, segundo Severo e Pimenta (2015, P.490),

consiste em uma tentativa de pôr em pauta, no âmbito dos estudos, da formação e das práticas pedagógicas, questões que deslocam perspectivas tradicionais e que inauguram novos modos de análise e proposição educativa, os quais não são suficientemente abordados sob os aportes das tradições epistemológicas e institucionais, que até agora viram a Pedagogia como tecnologia da instrução, como arte do ensino ou como ciência aplicada.

Dessa forma, compreendemos que a proposta de intervenção concebida sempre terá a necessidade de ser revisitada, reanalisada e reescrita, para que a participação, o coletivo e a significação das aprendizagens por meio da Pedagogia – educação intencional – seja sempre parte integrante do projeto pedagógico do Programa Recriar.

-
- 6 Participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela qual membros de uma unidade social se reconhecem e assumem seu poder de exercer influência social, de sua cultura, e de seus resultados, poder esse resultando de suas competências e vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhe são feitas. (LÜCK, 2012, p.18-19).
 - 7 Participação significa não apenas contribuir com uma proposta preparada por algumas pessoas, mas representa a construção conjunta. (GANDIN, 1994, p. 28).
 - 8 Participação é uma modalidade de produção de conhecimento coletivo a partir de um trabalho que recria, de dentro para fora, formas concretas de pessoas, grupos e classes populares participarem do direito e do poder de pensar, produzir e dirigir os usos do saber a respeito de si próprios. (SILVA, 2006, p. 129).
 - 9 Participação significa objetivamente estar incluído na criação do conhecimento, de um novo conhecimento, participação na determinação de necessidades essenciais da comunidade, participação na busca de soluções e, sobretudo, na transformação da realidade. Participação de todos aqueles que tomam parte no processo de educação e desenvolvimento. (BORDENAVE, 1994, p.32).
 - 10 OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. Planejamento estratégico: conceitos, metodologias e práticas. 32 ed. São Paulo: Atlas, 2014.
 - 11 Aula em espaços não formais é um movimento de reflexão e ação que permeia todos os momentos interativos do sujeito ao longo de sua vida, nos quais as ações de educar, ensinar e aprender são inseparáveis. (XAVIER, FERNANDES, 2008, p.258).
 - 12 A aprendizagem significativa é um conceito proposto por Ausbel cuja ideia é a de que o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, portanto, cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo. (SANTANA, 2013, p. 26).
 - 13 Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. (VEIGA, 1992, p. 16).

- 14 A prática pedagógica é um ato relacional que vincula sujeitos, saberes e contextos. Em virtude das relações estabelecidas entre esses três aspectos da prática, torna-se possível o ensinar e o aprender, tidos como resultados de interações significativas e intencionalmente organizadas. (SEVERO, 2015, p. 231).

11. APRENDIZAGENS SOBRE PEDAGOGIA, EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E PARTICIPAÇÃO

Nessa pesquisa, afirmou-se que a educação não formal, ao apresentar objetivos específicos e intencionalidades em suas ações, desenvolve práticas educativas, acionando assim, os conhecimentos pedagógicos e consequentemente conduzindo a Pedagogia e a atuação dos pedagogos para dentro desses espaços. Complementar a essa ideia, Severo e Pimenta (2015, p.489) afirmam que,

torna-se especialmente necessário ressaltar que o termo educação não corresponde à escolarização nem à instrução. O termo designa um processo global de formação humana por meio da inserção dos sujeitos na cultura e sob mediações exercidas por agentes e dispositivos em contextos variados. A Pedagogia tem como objeto a educação enquanto formação humana e não somente a formação escolar ou instrução formal.

Assim, nesse trabalho, os sujeitos da pesquisa delinearam as práticas pedagógicas para o Programa Recriar com uma visão de “realidade que pode ser transformada”, porém que demanda constante reflexão de suas intencionalidades por parte de quem a realiza. Podemos dizer então que os conhecimentos pedagógicos foram acionados nesse estudo como elemento motivador da práxis, conduzindo-a e modelando-a por meio do aprofundamento teórico e da intervenção reflexiva. (Pimenta, 2012).

Contudo, a educação não formal ainda galga o reconhecimento do seu espaço como uma modalidade educativa que produz um conjunto saberes variáveis e flexíveis, objetivando o desenvolvimento de processos pedagógicos de formação para a cidadania, nos aspectos culturais, políticos e sociais. Segundo Severo (2015, p. 95), são esses processos pedagógicos “que vão imprimir sentido aos processos educativos não escolares, organizando-os

através de uma abordagem complexa que compreende um amplo espectro de variáveis [...]”.

Por isso a preocupação desse estudo em analisar, por meio de uma gestão pedagógica participativa, a possibilidade de articular a construção de práticas pedagógicas significativas para o Programa Recriar – campo empírico – que traduzam a visão coletiva das partes interessadas, pois a afirmação dessa possibilidade fomenta a importância da educação não formal como um espaço formativo que educa o sujeito na sua integralidade.

Dessa forma, tratando-se de um estudo qualitativo, no qual o método de investigação utilizado foi a pesquisa-ação e sua premissa de intervenção coletiva, foi fundamental para o resultado conquistado com esse trabalho, a participação ativa dos sujeitos, que juntos, formaram o Comitê do Programa Recriar, no intuito de oportunizar o pensar pedagógico de forma cooperativa.

Em relação às dimensões descobertas na análise de dados destacamos a partilha de vivências, estudos dirigidos e escuta qualificada que o CPR empreendeu durante os encontros. Isso foi possível, pois o grupo promoveu dialógicos engajados, buscando sempre o interesse comum para a construção de uma cidadania coletiva. Aqui cabe destacar também a formação heterogênea do grupo, com uma faixa etária entre 16 e 70 anos, homens e mulheres com diferentes níveis de escolaridade e experiências pessoais e profissionais. Esse caráter diverso do Comitê oportunizou o compartilhamento de responsabilidades, numa articulação dinâmica e ativa dos sujeitos em que foi possível reconhecer, inclusive, os momentos que o próprio grupo percebeu como necessário e importante ampliar seus conhecimentos científicos para posteriormente seguir com o desenvolvimento dos princípios, valores e objetivos do Recriar. Além disso, houve encontros em que a participação se fundamentou no silêncio, em que a reflexão do grupo foi mais contemplativa para subsecutivamente posicionarem-se criticamente sobre o tema abordado.

Consoante ao compromisso participativo do grupo somaram-se as reflexões emanadas dos encontros e das necessidades evidenciadas pela troca coletiva, possibilitando, por meio da flexibilidade existente na educação não formal, o encontro de diferentes saberes e a proposição, em conjunto, do delineamento fundamentado do projeto pedagógico do Programa Recriar. Nesse cenário, fortaleceu-se a importância de tornar clara e entendida em seus desdobramentos as intencionalidades pedagógicas apresentadas, bem como os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação.

Enfim, é importante destacar também o papel humanizador da proposta pedagógica que o CPR delineou para o Recriar, pois compreendeu a formação humana no âmbito dos valores éticos e de solidariedade, no respeito as diferentes opiniões, e as formas de ser, pensar e estar na sociedade. Busca-se assim, oportunizar momentos de significação para os sujeitos que participarão do Recriar, e conforme já relatado pelos sujeitos participantes da pesquisa, manter vivo o legado do idealizador do Instituto, Sr. Adelino Miotti, de “ensinar para a vida”.

Assim, esse plano de ensino que será a proposta de intervenção do presente trabalho, retrata a ideia de que a relação com o ser humano é a essência do trabalho na educação não formal, pois “ao ensinar, a educadora reconhece o já sabido, enquanto o educando começa a conhecer o ainda não sabido. O educando aprende na medida em que apreende o objeto que a educadora lhe está ensinando”. (FREIRE, 1994, p. 117). Em suma, essa pesquisa demonstra que é possível pensar, de forma coletiva, práticas pedagógicas significativas para espaços de educação não formal, configurando objetivos, intencionalidades explicitadas e modos de ação que busquem promover a missão para a qual cada espaço busca como transformação¹⁵.

¹⁵ Peço licença para, nesse momento, relembrar o que escrevi no subcapítulo da minha trajetória de vida e realizar uma reflexão de cunho pessoal sobre esse estudo. Primeiramente gostaria de confessar que antes das reuniões iniciarem, eu tinha muitas dúvidas sobre a possibilidade dessa pesquisa ser acertiva quanto ao que se propunha, mas, acima de tudo, ainda me considero uma educadora sonhadora e porque não dizer também, um tanto quanto idealista, o que me fez crer que seria possível sim, atingir os objetivos desse estudo. A educação não formal é algo que está muito próximo do meu coração e sinto-me orgulhosa de ter feito parte dessa história tão bonita e de poder comprovar, por meio de uma pesquisa fundamentada, que a Pedagogia e os pedagogos são parte integrante desses espaços (quem sabe um dia iremos dizer que são também fundamentais?). Ressalto também que participar como pesquisadora, observadora, participante, além de “secretariar” os encontros foi um grande desafio, principalmente no que tange a compreensão e aceitação da ideia do outro sendo diferente da minha. Em diversos momentos, me senti orgulhosa da fala dos sujeitos que representaram os alunos já formados no Recriar, pois foi perceptível a importância do programa na vida deles. Por fim, nessas minhas considerações finais pessoais, gostaria de encerrar dizendo que as aprendizagens obtidas nesse trabalho estão para além dessas cento e onze páginas, são conhecimentos que marcaram minha trajetória e certamente levarei para a vida, ou seja, a educação não formal não modifica apenas a realidade de quem é educando nesse espaço e sim, de todos que de alguma forma participam e contribuem para o desenvolvimento das práticas pedagógicas significativas.

12. REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não-escolar: reactualizar um objecto ou construir uma nova problemática. In: ESTEVES, A. J.; STOER, S. (Org.). **A sociologia na escola: professores, educação e desenvolvimento**. Porto: Afrontamento, 1989. p. 81-96.

_____, A. J. Os lugares da educação. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. In: PARK, Margareth. FERNANDES, Renata (Orgs.). **Educação não formal: cenários da criação**. Campinas: Editora Unicamp, 2001. P. 29-38.

ANGROSINO, Michael V. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARAÚJO, Maíze Sousa Virgolino de. **Elementos constituintes de aprendizagem para uma gestão escolar aprendente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - Campus Cabedelo**. 2013. 107 f. Dissertação (Mestrado em Gestão) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/5886>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

ARROYO, Miguel. **Escola Plural**. Proposta pedagógica Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, SMED. 1994.

BORDENAVE, Juan. **O que é participação**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENELLO, C. George; ROUSSOPOULOS, Dimitrios (orgs.). **The case for participatory democracy: some prospects for a radical society**. New York: Grossmann Publishers, 1971.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN): Lei nº 9.394/96** – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUNHA, Maria Isabel. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, maio, 1996, p 31-49. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/372.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DALBERIO, Maria Célia. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educacion**. N.º 47/3, p. 1-12, 25 de outubro de 2008. Disponível em: <<https://rieoei.org/deloslectores/2420Borges.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

DIONNE, Hugues. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local**. Brasília: Liber Livro, 2007.

FABRIS, Eli Henn; DAL'LGNA, Maria Cláudia; KLAUS, Viviane. **Pedagogia: Cenários da Carreira**. Unisinos: São Leopoldo, 2013.

FERRARO, José Luís Schifino; GIGLIO, Roberta. O Museu como espaço de transversalidade. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, 2014, p. 333-345. Disponível em: <revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/download/17802/12412>. Acesso em: 22 dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Maria Amélia Santoro. Em foco: Pesquisa-ação sobre a prática docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 439-441, set./dez. 2005. Disponível em: <

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a práticas educativas**. 37 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____, Paulo. **Cartas à Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____, Paulo. **Pedagogia da Pergunta**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREITAS, Isaurora Cláudia Martins de. Escola e Organização Não Governamental: educação formal e não formal de jovens da periferia de Fortaleza. **Cad. CRH**, Salvador, v. 20, n. 49, p. 77-94, Apr. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792007000100007&lng=en&nrm=iso>. Access on 22 dez. 2016.

GANDIN, Danilo. **A Prática do Planejamento Participativo**. São Paulo: Vozes, 1994.

GARCIA, Valéria. Um sobrevoo: o conceito de educação não formal. In: PARK, Margareth. FERNANDES, Renata. **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. São Paulo: Editora Setembro, 2005.

_____, Valéria. **A educação não formal como acontecimento**. 2009. 468 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP. 2009.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **O que é Pedagogia**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não Formal na Pedagogia Social**. Ano 1 Congresso Internacional de Pedagogia Social, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 15/05/2016.

_____, Maria da Glória. Educação não formal, educador (a) social e projetos de inclusão social. **Revista Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009. Disponível em: <revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/download/1/5>. Acesso em 26/01/2017.

_____, Maria da Glória. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política: impactos**

sobre o associativismo do terceiro setor. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Revista Investigar em Educação**. Portugal, IIª Série, nº 1, p. 35-50, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em 26/01/2017.

HORA, Dinair. L. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da gestão** colegiada. Campinas: Papirus, 1994.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil**. 2010. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/fasfil/2010/>>. Acesso em: 14 dez. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados do Município de Farroupilha**. 2011.

INSTITUTO ADELINO MIOTTI (IAM). **Regimento** Interno e Proposta de Trabalho. Farroupilha, 2011.

KINCHELOE, Joe L. **A formação do professor como compromisso político: Mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, p.20-28.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____, José Carlos. Que destino os educadores darão a pedagogia? In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LÜCK, Heloísa. et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MEDEIROS, Shirlene Santos Mafra. **Gestão participativa em educação: compasso e descompasso de uma experiência de democracia no espaço**

escolar. 2008. 150 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional; Cultura e Representações) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/13570>> Acesso em: 22 dez. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, M.A. **Teorias da Aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2011.

MUNIZ, Tétis. A dessacralização legal da família pelo Estatuto da Criança e do Adolescente: reflexões sobre questões implícitas. In: PARK, Margareth. FERNANDES, Renata. **Educação não formal: contextos, percursos e sujeitos**. São Paulo: Editora Setembro, 2005.

NÓVOA, Antônio. O professor pesquisador e reflexivo. Entrevista programa Salto para o Futuro. **TV Escola**, 13 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2016.

OLIVEIRA, Elsa. Aula Virtual e Presencial: São rivais? In: VEIGA, Ilma Passos. **Aula**: Gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

ORLANDO, E. P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas, SP: Unicamp, 1993.

PATEMAN, Carole. **Participação e Teoria Democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PEGORARO, Ludimar. **Terceiro setor na educação superior brasileira**. Campinas, SP: Edições Leituras Críticas, 2013.

PEREIRA, Rodrigo. **School and participation: a study of the School Councils in Aracaju-SE**. 2015. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <<http://bdtd.ufs.br/handle/tede/1545>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí, SC. **Pesquisa em educação e inserção social**. ANPED SUL, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

_____, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.3, n.3, p. 521-539, set./dez., 2005.

_____, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, Marcelo da Fonsêca. **Aprendizagem significativa em David Ausubel e Paulo Freire: Regularidades e dispersões.** 2013. 83 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013. <http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/handle/tede/4712>

SANTOS, Maria José de Souza. **Desafios e possibilidades da gestão democrática no Colégio Estadual Barão de Mauá.** 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: <<http://btdt.ufs.br/handle/tede/1662>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, dec. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300561&lng=en&nrm=iso>. Access on 06 mar. 2017.

_____, José Leonardo Rolim de Lima. **Pedagogia e educação não escolar no Brasil: crítica epistemológica, formativa e profissional.** 2015, 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2015. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/8217/2/arquivo%20total.pdf>>. Acesso em: 22 dez 2016.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. PIMENTA, Selma Garrido. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>>. Acesso em: 02 fev 2018.

SILVA, Maria Ozarina. Reconstruindo um processo participativo na produção do conhecimento: uma concepção e uma prática. IN: BRANDÃO, Carlos; STRECK, Danilo. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

SOMEKH, Bridget. LEWIN, Cath (Orgs.). **Teoria e Métodos de Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

STRECK, Danilo. ADAMS, Telmo. Lugares de Participação e Formação da Cidadania. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, v. 6, n. 1, jan-jun. 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRILLA, Jaume. **La educación fuera da la escuela: enseñanza a distância, por correspondência, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales**. Barcelona: Planeta, 1985.

_____, Jaume. A educação não formal. In: ARANTES, Valéria (org). **Educação formal e não formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

VEIGA, Ilma. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. In: VEIGA, Ilma Passos. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

XAVIER, Maria Luisa. Planejamento: globalização, interdisciplinaridade e integração curricular. In: DALLA ZEN, Maria Isabel. XAVIER, Maria Luisa. **Planejamento em destaque: análises menos convencionais**. Mediação, 2003.

XAVIER, Odiva. FERNANDES, Rosana. A aula em espaços não-convencionais. In: VEIGA, Ilma Passos. **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.